

CUESTIONES EN TORNO AL PODEROSO EFECTO DE LOS VIDEOJUEGOS VIOLENTOS: Del neoconductismo a la cognición social

Roberto de Miguel Pascual

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen

Desde los años ochenta, el paradigma cognitivista domina la teoría y el examen empírico de los efectos de los contenidos mediáticos violentos sobre las actitudes y las conductas agresivas. No obstante, los enfoques basados en la psicología conductista, y más en concreto su énfasis en los principios de condicionamiento y aprendizaje, siguen vigentes en muchas escuelas científico-sociales y en la investigación aplicada. En este artículo se discuten los avances que trae consigo la observación y el análisis de los comportamientos asociados al uso de videojuegos violentos a raíz de la incorporación de sus hallazgos a la literatura efectista.

Palabras clave

Efectos poderosos- Videojuegos- Violencia- Conducta agresiva.

Abstract

From the eighties on, the cognitive paradigm dominates the empirical study of the effects of the violent media messages on aggressive attitudes and behaviors. Nevertheless, the behaviorist approach, specifically its emphasis on conditioning and instrumental learning, remains valid in many

social scientific schools, as well as in the applied social research. This article discusses the advances brought about by the observation and analysis of the behaviors associated with the use of violent videogames, once they have been placed in the media effects literature.

Key words

Powerful effects- Videogames- Violence- Agressive behavior.

1. Introducción

A medida que aumentan los índices de penetración y de uso de los videojuegos de temática violenta, crece también la incertidumbre y los argumentos científicos referidos a las consecuencias inmediatas de esta plataforma de distracción sobre los sistemas de creencias, actitudes, valores, normas sociales y comportamientos de quienes la practican, y a cómo y en qué medida afectará a los ciudadanos del mañana. En la sociedad del presente, muchos de los investigadores que abordan estas cuestiones sostienen que una parte considerable del comportamiento que los niños y los jóvenes consideran apropiado en su vida ordinaria deriva de las lecciones aprendidas en los monitores (analógicos o digitales) durante su “tiempo de ocio electrónico” (Huesmann y Miller, 1994). De igual modo, son muchas las evidencias empíricas que invitan a suponer que los videojuegos violentos ejercen un efecto de similar amplitud sobre el despliegue de las conductas agresivas de los niños y adolescentes.

Hace apenas treinta años, cuando las primeras manifestaciones del ocio electrónico de pantallas aparecieron en el mercado, los videojuegos de mayor impacto entre los niños y jóvenes eran considerados inocuos¹. Sin embargo, el aspecto de los juegos cambió radicalmente en los años noventa: el juego más popular del año 1993 fue Mortal Kombat en el que distintos personajes de apariencia humanoide entablan luchas encarnizadas y aniquilaban a cualquier oponente visible sin distinción (Elmer-Dewitt, 1993). A día de hoy, se puede afirmar que el mercado está saturado de juegos parecidos a este último. Dietz (1998), por ejemplo, observó en una muestra de treinta y tres juegos de la marca Sega y Nintendo que en el 80% de los casos el usuario debía recurrir a la ‘violenta física virtual’ para resolverlos, mientras que en el 21% se permitía la violencia simbólica de género.

Los resultados de analizar el contenido de los videojuegos, como los anteriores, alarman a la opinión pública, sobre todo cuando son relacionados con las estadísticas de uso del ‘pasatiempo

electrónico': de acuerdo con los datos publicados por la Asociación de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE), casi la mitad de la población española con edades comprendidas entre los trece y los treinta y cinco años juega a los videojuegos y el cuarenta por ciento de ellos lo hace, como mínimo, cuatro veces por semana. Estos datos son corroborados en el informe de *Digital Home 2003* en el que se indica que el público habitual de los videojuegos en España asciende a siete millones de personas. La memoria del estudio informa, además, de cómo, en tan sólo un año, el número de hogares equipados con videoconsolas ha crecido un treinta y cuatro por ciento y supera ya los tres millones.

A consecuencia de la enorme aceptación del ocio de pantallas entre el público infantil y juvenil, que sugieren todos estos datos y otros similares, los científicos sociales tratan de averiguar si el uso de los videojuegos violentos repercute negativamente en los procesos de socialización o en determinados rasgos de la personalidad de sus jugadores. Al investigar los riesgos inherentes al ocio electrónico, por ejemplo, la literatura psicológica los ha reunido en torno a estas tres dimensiones: adicción, aislamiento y compulsividad. Respecto a los efectos negativos registrados en los trabajos académicos, los más contrastados son el aumento de la agresividad, el fracaso escolar y, de nuevo, el retraimiento (Griffiths y Hunt, 1998).

La literatura sociológica, por su parte, aborda los efectos adversos de los videojuegos de contenido violento observando las interacciones sociales que promueven éstos dentro y fuera del escenario de agresión representado. De acuerdo con muchos sociólogos de la comunicación mediática, los videojuegos sirven para sumergirse en un mundo irreal, protector a la vez que fascinante, en el que, ante la falta de un riesgo real, o de unas consecuencias tangibles por las acciones violentas que se ejecutan en el universo virtual, se experimenta un sentimiento de extrema seguridad que puede ocasionar la renuncia a participar en los rituales de sociabilidad. De igual modo, numerosos autores han comprobado que los videojuegos aumentan significativamente la intolerancia de los niños y adolescentes a la frustración de los deseos inmediatos. El menor resulta, por este motivo, educado en la gratificación instantánea de su conducta, interpretando así el resto de elementos de su socialización como fuentes de aburrimiento y frustración constantes.

No obstante, una fracción muy profusa de investigadores descarta la posibilidad de que esta forma de entretenimiento constituya una amenaza potencial indiscriminada sobre la sociedad o sobre el individuo. Entre los resultados que desechan la existencia de efectos negativos generalizables, destaca el trabajo de Garitaonandia y colaboradores (1998) en el que se afirma que,

los niños y los jóvenes actuales tienen una relación perfectamente normal con las nuevas y viejas tecnologías de la información; diferencia, por otra parte, que ellos no perciben. Existe una estrecha relación de cotidianidad entre los jóvenes y los aparatos. Ninguno se extraña, ninguno declara tener una mala relación o alguna prevención, ninguno parece tener una relación patológica con ellos (p. 24).

Los niños y los jóvenes, matizan estos autores, interpretan estas herramientas de comunicación e información exclusivamente como vehículos de satisfacción de sus necesidades lúdicas o de diversión; en la mayor parte de los casos, la utilización de estas tecnologías implica rituales comunicativos interpersonales (en sus grupos de pares, aunque también con sus progenitores) relacionados con el manejo o el mejor aprovechamiento de sus aplicaciones; y, además, existen evidencias de un uso diferenciado por razón del sexo del usuario y de variedades de utilización según el estatus familiar.

A pesar de la enorme experiencia empírica que revela la literatura sobre videojuegos, de las advertencias sobre la progresiva implantación del ocio electrónico de pantallas y de los consiguientes riesgos a escala psicosocial, las disciplinas científicas ocupadas del análisis de los efectos de la exposición a las ‘pantallas lúdicas’ presentan una gran desorganización, como resultado de su corta trayectoria y de la constante renovación que experimenta este producto mediático en sus aspectos tecnológicos y narrativos. Los esfuerzos integradores de los investigadores de los efectos de los videojuegos, por dotar de un marco teórico general que sustente heurísticamente los riesgos del ocio electrónico, son muy recientes (p.e. Sherry, 2001) y reproducen en gran medida los principales obstáculos que han impedido la consolidación de un corpus teórico general sobre los efectos de los *mass-media*: una extensísima bibliografía (en su mayor parte, literatura gris) estructurada muy levemente sobre una variedad de criterios, niveles de abstracción y unidades de análisis; un desorden conceptual evidente; y unas deficiencias de orden metodológico irresolubles en apariencia: las predicciones sobre las que se basan estos estudios dejan de ser válidas porque el programa científico –anclado en los hallazgos obtenidos de estudiar los efectos de una tecnología muy distinta, como es la televisión–, sobre el que se fundamentó el informe de investigación, no es de aplicación universal; y, en el caso de existir tal programa (o heurística negativa), pronto sufre modificaciones que desacreditan los supuestos en los que se fundamentan sus hallazgos.

La literatura de los efectos de los videojuegos está repleta, por otro lado, de hallazgos obtenidos de la observación de una gama de juegos de temática muy heterogénea, del menoscabo de las medidas de control experimental no convencionales y de graves incorrecciones muestrales. Todo

ello dificulta los procesos de replicación científica y promueve una nueva mecánica de producción académica según la cual, una vez publicado un trabajo, las conclusiones y pronósticos caducan al mismo tiempo que las innovaciones tecnológicas (juegos) sobre las que se han basado.

2. Regreso al pasado de los efectos poderosos

Con todo, la llegada del ocio electrónico de pantallas ha reverdecido una de las polémicas más fructíferas en ciencias sociales desde los años cuarenta del siglo pasado: El contenido de los medios de masas (de los videojuegos, ahora), ¿puede transformar el comportamiento humano?; de ser así, ¿cómo y en qué medida?

Tal y como sucedió en su momento con la televisión, al tratar los efectos de los videojuegos los investigadores han retomado viejas interrogantes que parecían resueltas definitivamente, sobre todo a partir de la década de los ochenta con el triunfo del paradigma cognitivista. El cognitivismo relativizó el papel otorgado al condicionamiento y la manipulación de la conducta humana por el paradigma anterior (el conductismo), lo que en términos de teoría de la comunicación masiva supuso abandonar la premisa de los efectos unívocos y comenzar a entender los procesos mediante los cuales los miembros de la audiencia interpretan los contenidos mediáticos en función de sus creencias y valores preexistentes, amén de utilizar esos mensajes de manera diferente. Para los autores seguidores de estos últimos planteamientos, los miembros del público son procesadores activos de la información y están capacitados para defenderse a sí mismos contra la influencia y la persuasión de los *media*.

Sin embargo, a consecuencia del evidente regreso de los investigadores a los efectos poderosos y al conductismo, y al consiguiente abandono de los argumentos cognitivistas sobre el efecto limitado, los hallazgos sobre la perversidad de los videojuegos violentos resultan poco convincentes. Después de investigar durante casi treinta años, la comunidad investigadora científico social no ha conseguido siquiera acordar si los videojuegos de contenido violento tienen un efecto inmediato o diferido sobre los comportamientos agresivos. Algunos investigadores sostienen que jugar a los videojuegos violentos promueve la expresión de actos agresivos (Anderson y Ford, 1986; Ballard y Wiest, 1995; Irwin y Gross, 1995; Schutte, malouff, Post-Gordon y Rodasta, 1988), mientras otros argumentan que no hay tal relación (Cooper y Mackie, 1986; Graybill, Kirsch y Esselam, 1985; Scott, 1995; Winkel, Novak Y hopson, 1987). Incluso los revisores de la literatura se muestran confusos. Aunque Dill y Dill (1998) concluyen que hay evidencias claras de la relación causal entre jugar y la agresión, un año más tarde la misma revista en la que apareció este enunciado (*Agresion and Violent Behavior*) publicó otra revisión

de la literatura experimental (Griffiths, 1999) en la que se demuestra que los problemas de índole metodológica impiden una conclusión clara. Tanto unos como otros están de acuerdo, sin embargo, en que gran parte de la actividad investigadora hasta el momento ha sido ‘peripatética’, sin ningún programa sustentado en un corpus teórico autónomo que emerja para centrar la indagación sistemática.

La inconsistencia del marco teórico de los efectos de los videojuegos responde, aparte del aspecto epistemológico, a otra serie de razones. Una de las más importantes es la falta de rigor de los científicos sociales para establecer nexos causales que expliquen las conductas agresivas, o de cualquier otro tipo, de los usuarios de videojuegos. De hecho, son muy comunes las voces críticas con estos estudios, a los que acusan de “satanizar” sin motivo aparente lo que, en principio, constituye un mero pasatiempo.

2.1. Orígenes de los planteamientos conductistas sobre los efectos poderosos a corto y largo plazo de los videojuegos violentos.

Antes de que los investigadores cuestionaran la fortaleza de los mensajes mediáticos, los enfoques teóricos predominantes se situaban en torno a dos campos heurísticos específicos: el condicionamiento clásico y el aprendizaje instrumental. Estas primeras aproximaciones tuvieron como eje vertebrador un «determinismo unívoco»: heurística negativa que prescribe – aún, hoy en día– que los contenidos violentos han de entenderse como un factor ambiental cuya intervención perfila y controla la conducta del individuo de manera automática y permanente.

La escuela conductista se preocupó así por demostrar la hipótesis del condicionamiento de las actitudes de los sujetos experimentales como sucedería, por ejemplo, con el efecto del emparejamiento de nombres y palabras cargadas de un valor simbólico positivo o negativo (Staats y Staats, 1958): los estímulos verbales y no verbales (connotativos) provocan respuestas agresivas si los individuos son alentados a reaccionar de forma violenta, como resultado de hacer coincidir previamente, bajo condiciones experimentales, la exposición de estímulos neutros (no violentos) con la exposición a eventos agresivos (Berkovitz, 1973).

Centrada en el condicionamiento a largo plazo, los autores que han desarrollado la teoría del aprendizaje social, originalmente formulada por Albert Bandura (1971, 1973), fundamentan sus hallazgos en la posibilidad de que los modos de respuesta agresivos se adquieren mediante la experiencia directa, o de manera indirecta a través de la observación de modelos de comportamiento

agresivo. Al contrario que los postulados conductistas clásicos, centrados en confirmar que muchos de los efectos de los contenidos violentos no se producen voluntariamente, la teoría del aprendizaje social enfatiza la importancia de la imitación instrumental: mediante la observación de los modelos (referentes sociales) agresivos, el espectador aprende qué conductas son apropiadas –esto es, qué comportamientos resultan recompensados y cuáles castigados en el medio ambiente social. De manera implícita, los partidarios de este enfoque asumen que la mayor parte de la conducta humana está dirigida voluntariamente hacia la obtención de alguna recompensa anticipada.

Muchos de los trabajos de laboratorio publicados en las revistas de mayor prestigio en ciencias sociales parecen confirmar la hipótesis de que tras presenciar el refuerzo de un modelo de conducta agresivo los espectadores infantiles son más propensos a comportarse de un modo similar (Bandura, 1965; Bandura, Ross y Ross, 1963). En términos de aprendizaje instrumental, las acciones del modelo actúan como una suerte de pistas informativas, o estímulos discriminantes, señalando sus posibles consecuencias para los espectadores, impulsándoles a comportarse del mismo modo si se les recompensa e inhibiéndoles si se les castiga. Esta manera de entender los efectos de los *mass-media* consiguió una gran aceptación entre los psicólogos sociales, como se desprende del gran número de investigaciones centradas en la agresividad que, en los años posteriores, emplean la manipulación de las variables de adquisición de patrones de respuesta violenta mediante aprendizaje vicario².

Otro factor a considerar, a la hora de efectuar predicciones sobre la imitación de un modelo, concierne al grado de identificación del espectador con el personaje. La literatura arroja numerosos ejemplos que apoyan la idea de que los niños (aunque también los adultos) son más propensos a imitar un modelo que proyecta en sus atributos unos rasgos reconocibles en su sistema de valores (Huesman y col., 1978; Singer y Singer, 1980; Turner y Fenn, 1978, entre otros).

2.1.1. Primera reacción. El enfoque de Berkowitz

Como ya se ha indicado, desde la década de los ochenta los investigadores comienzan a cuestionar la validez de los enunciados conductistas clásicos y del aprendizaje social para concluir que ninguno de los dos ofrecía respuestas definitivas al problema de los efectos de la exposición a los contenidos violentos (Berkowitz, 1984). En particular, las críticas vertidas contra la teoría del aprendizaje social son de índole variada: Bandura sostiene que la influencia de los medios depende, en mayor medida, de los procesos de permiso o desinhibición. Por consiguiente, el autor asume que los públicos están predispuestos a participar en una conducta antisocial, pero que son reacios a su ejecución mientras no se les demuestre el beneficio de la misma. Mientras esta idea de desinhibición podría ajustarse a determinados casos, no resuelve una parte considerable de las influencias impulsoras de la agresión.

La generalización de las hipótesis del aprendizaje social choca, además, con la interpretación tradicional de la teoría del aprendizaje instrumental que, como ya se apuntó, sostiene que las acciones de un modelo podrían servir como estímulos discriminantes a la hora de indicar las consecuencias potenciales de los actos violentos a los espectadores. Dicha generalización entraña, de manera táctica, que el espectador reproduce física o mentalmente la acción descrita en la pantalla. Pero, como también sucede en la investigación de laboratorio de los efectos de los videojuegos, la mayor parte de los experimentos realizados en torno a la cuestión del aprendizaje instrumental emplean unas medidas de la agresión que son, desde el punto de vista físico –y, por supuesto, ético–, muy distintas de las vertidas en la escenificación mediática de la misma y, por tanto, carecen de validez.

Al criticar los procesos de medición de las conductas agresivas inducidas por la televisión, Berkowitz (1984) añade otra serie de objeciones amparadas en el relativismo dominante de los ochenta: Si el aprendizaje vicario se refiere a la adquisición duradera de conductas novedosas o de nuevos conocimientos sobre las respuestas hostiles, entonces muchas de las influencias mediáticas no pueden atribuirse a ese aprendizaje, puesto que algunos efectos mediáticos son transitorios y susceptibles de atenuación con el paso del tiempo. Como prueba de la verosimilitud de esta proposición, cabe recordar el estudio sociológico de Philips y Henseley (1984) sobre los efectos de una campaña televisiva ideada por el gobierno estadounidense con objeto de disuadir a los potenciales delincuentes mediante una explicación detallada de las consecuencias de incurrir en delitos violentos. Tras observar los patrones de más de 140.000 homicidios en Estados Unidos, antes y después de que los medios difundieran las consecuencias legales de estos actos (entre otras, sentencias de muerte y ejecuciones), los autores demostraron que el número de víctimas de asesinatos decreció significativamente a los pocos días de la retransmisión, pero también que la vida de estos efectos fue relativamente corta: la mayoría de los efectos disuasorios desaparecieron durante los cuatro días posteriores al evento. Por ende, la debilidad de las secuelas cognoscitivas en el tiempo revela la incapacidad explicativa del enfoque de los efectos poderosos algo que, por otro lado, podría trasladarse con suma facilidad a otros formatos audiovisuales con carga violenta.

A tenor de estas deficiencias, Berkowitz (1984) y sus colaboradores (Berkowitz y Rogers, 1986) proponen que muchos de los efectos de los medios, lejos de ser patrones de respuesta firmemente aprendidos, son inmediatos y fugaces. Por esta razón, entre otras, muchos investigadores de los *mass-media* rechazaron, al menos de palabra, el condicionamiento instrumental y operante en sus modelos explicativos de los efectos mediáticos a partir de la década de los ochenta. En su lugar, ofrecieron una explicación ‘influida’ por el paradigma cognitivista (Neisser, 1967) que, en pocas

palabras, podría resumirse de la siguiente forma: Cuando las personas asisten a un acto agresivo en los medios, sus mentes activan de manera automática una serie de ideas que evocan otros pensamientos relacionados. Estos pensamientos influyen en las evaluaciones que dan lugar a las interacciones posteriores, de modo que la mera percepción de una señal agresiva (por ejemplo, fotografías de armas) puede incrementar la intención de castigar a una víctima disponible en el espacio y en el tiempo (Leyens y Parke, 1975). El que un actor ejecute el patrón de conducta violenta final depende de la activación de las redes neuronales encargadas del procesamiento semántico de la agresión, conectadas entre sí, más que de las respuestas condicionadas de manera involuntaria.

El cognitivismo remite, así, a la existencia de dos procesos mentales. El primero de ellos parte de una teoría sobre las vías de asociación cognitiva del cerebro (p.e., Anderson y Bower, 1973). Esta teoría refleja que los elementos del pensamiento, la emoción y la memoria se inscriben como “nodos” de una red de vías neuronales en el cerebro. La fortaleza de estas vías de asociación está determinada por una variedad de factores, entre los que destaca la proximidad semántica. El segundo proceso parte de la noción de “activación propagada” (Collons y Loftus, 1975) –según la cual, cuando un pensamiento irrumpe en la corriente de la conciencia, o es activado, el nodo particular en el que se aloja irradia información hacia otros nodos a lo largo de las vías de asociación. El resultado es que después de que una idea sea activada, es muy probable que ésta y los elementos del pensamiento asociados regresen a la mente de nuevo.

El proceso de activación del pensamiento ha sido denominado “efecto desencadenador” (*priming effect*). En el caso de la violencia mediática, Berkowitz sugiere que las ideas agresivas activadas por la contemplación de escenas violentas en los medios de masas pueden desencadenar otros pensamientos relacionados semánticamente, incrementando a su vez la probabilidad de que sean evocados en la mente. Cuando estos pensamientos adicionales se procesan a nivel cognoscitivo³, influyen en la respuesta agresiva de varias maneras.

Muchos de los trabajos que aparecen en la literatura efectista posterior, a pesar de que siguen aferrados heurísticamente al conductismo, modifican su terminología básica tratando de incorporar en sus esquemas conceptuales algunos de los hallazgos más celebrados de los cognitivistas sobre la activación de ideas. Mediante este giro, que nada cambia el planteamiento original de estímulo-respuesta, los investigadores proponen que las ideas agresivas derivadas de la exposición a la violencia mediática estimulan otros pensamientos de agresión relacionados, lo que a su vez puede motivar una expresión conductual violenta paralela. Un ejemplo de este ‘afán de supervivencia’ del conductismo alcanza incluso a la literatura más reciente sobre videojuegos. En el trabajo de Farrar, Krcmar y Nowak (2006) sobre los ‘aspectos contextuales de los videojuegos violentos, los modelos

mentales y la agresión’, se emplea un diseño experimental para examinar los efectos de la manipulación de los contenidos del juego sobre la activación de ideas agresivas *ex post facto* en los jugadores. En resumen, las conclusiones de los autores revelan que aquellos que jugaron en la versión sangrienta del videojuego (el grupo de control, como es lógico, recibió estímulos neutros) exhibieron una predisposición mayor al uso de la violencia física, y que cuanto mayor era su grado de implicación, o de inmersión, los jugadores percibieron –o mejor, dijeron percibir– una mayor hostilidad e intenciones conductuales agresivas.

Esta manera de abordar los efectos de los contenidos violentos no es muy distinta de, por ejemplo, el estudio realizado por Berkowitz, Parke y West, (1973) en el que se pidió a un grupo de niños que leyeran cómics bélicos y a otro cómics neutrales. Los que leyeron las viñetas violentas presentaron una mayor tendencia a elegir palabras cargadas de connotaciones agresivas para terminar las frases presentadas por los experimentadores que los sujetos que habían consumido el material no violento. Tampoco difieren mucho de los estudios que, a principios de los ochenta, tratan de demostrar que las personas que han presenciado escenas agresivas en los media (p.e., escenas de violencia sexual) son más propensos a favorecer la violencia física o verbal en las situaciones interpersonales (p.e. Marlammuth y Check, 1981). En consecuencia, se presume que las variables cognitivas (los pensamientos) intervienen ‘poderosamente’ incrementando las posibilidades de que las personas que asisten a espectáculos violentos sean también agresivas.

2.1.2. Los avances de la teoría de la cognición social y el papel de la introspección.

Como se puede apreciar, hasta la década de los noventa siguen vigentes los controvertidos argumentos sobre la irreversibilidad de los efectos de los medios cuyo epicentro teórico es la emergencia de estímulos del entorno –entendidos como signos del medio ambiente social, que evocan reacciones espontáneas y poco duraderas (p.e. Berkowitz, 1973), o como la información que obtiene el espectador sobre los castigos y recompensas que perfilan su potencial de agresividad (p.e. Bandura, 1973). En cualquier caso, los autores partidarios el efecto ilimitado de los *media* obvian en sus averiguaciones el papel que desempeñan las expectativas, las nociones de selectividad activa de la audiencia o la interacción constante del espectador con los medios de masas, factores claves de la interpretación de los defensores del efecto relativo o amortiguado por la cognición.

A finales de los ochenta, Bandura (1988) propone, influido a su vez por el avance de la psicología cognitivista, su teoría de la cognición social, una nueva explicación del comportamiento humano basada en la llamada ‘causación triádica recíproca’ (*triadic reciprocal causation*) de la conducta, las cogniciones y el medio ambiente social. En síntesis, el autor consigue alejarse con su nueva

propuesta de la idea del efecto unívoco del entorno sobre el individuo, para centrar su atención en los procesos de afectación mutua observables entre los comportamientos, los eventos percibidos en el medio ambiente social, sus respectivas cogniciones y otros factores de índole personal. Esta manera de entender la conducta dio lugar a la observación de secuencias más amplias y variadas de comportamientos propia del neobehaviorismo, que aprovecha la inexactitud del término cognición para utilizarlo como constructo hipotético.

Con esta teoría, Bandura (1988) presenta, además, un conjunto muy amplio de generalizaciones sobre el comportamiento psicosocial humano. El autor defiende, por ejemplo, el valor cardinal de cuatro procesos psicosociológicos: (1) la capacidad simbólica; (2) la capacidad autorregulatoria; (3) la capacidad de autorreflexión; y (4) los procesos de aprendizaje vicario. El papel de la capacidad de simbolización define el grado hasta el cual los símbolos proporcionan las herramientas para comprender, crear y controlar nuestro entorno inmediato. De ese modo, mediante el uso de los símbolos, las personas procesamos y transformamos las experiencias transitorias en modelos cognitivos⁴. Estos modelos se usan para guiar el pensamiento y la acción futuros. La teoría de la cognición social es, por tanto, una aproximación a los orígenes sociales tanto del pensamiento y la simbolización, como de los mecanismos mediante los cuales estos factores ejercen su influencia.

De forma paralela, Bandura plantea que las personas somos nuestros propios reactivos, debido a nuestra capacidad para dirigir nuestra propia conducta: los estándares propios se usan para fijar metas, cuando además las personas buscamos gratificaciones de la satisfacción de estos objetivos. Las discrepancias entre la conducta y los estándares personales generan influencias autorreactivas que sirven como motivadores y guían la acción. Y puesto que el funcionamiento cognitivo, en su nivel más básico, también entraña comparaciones de nuestros propios planteamientos con algún tipo de estándar social, la autorreflexión nos permite distinguir el pensamiento fiable del sesgado.

Como se comprueba a primera vista, al no tratarse de una teoría referida explícitamente a los efectos de los medios de masas, la cognición social tuvo que ser adaptada a conveniencia por la tradición conductista de los efectos poderosos para comprender el proceso que da lugar a la interacción bidireccional de los mensajes violentos con los planes, las metas y las cogniciones de los receptores. Todos estos argumentos, acomodados al proceso de la comunicación masiva, en especial al terreno de los efectos de la televisión, introducen la asunción de que los contenidos violentos podrían jugar un papel primario en el funcionamiento cognitivo, al permitir que el espectador verifique sus pensamientos a través del 'modo vicario'. La observación de las transacciones agresivas de otras personas en el medio ambiente social y los efectos consiguientes de sus acciones,

sirven como un medio de comprobación de la “adecuación” del pensamiento propio. La verificación vicaria del pensamiento no es tan solo un suplemento para dirigir o frenar la conducta. Por el contrario, el modelado simbólico, del que habla Bandura, expande ampliamente el alcance de las experiencias de verificación que no pueden ser de otro modo conseguidas por la acción personal⁵. Estas actividades metacognitivas potencian en ocasiones el pensamiento verídico, aunque también pueden dar lugar a patrones de pensamiento sesgado. La verificación del pensamiento, en comparación con las versiones distorsionadas de la realidad social que ofrece la televisión (o los videojuegos), por ejemplo, puede fomentar interpretaciones sesgadas compartidas, como se esforzó en demostrar George Gebner en su teoría del cultivo (Gerbner, 1972).

De hecho, prácticamente todo el aprendizaje resultante de la experiencia natural directa puede ocurrir de forma vicaria, al observarse la conducta de la gente y sus consecuencias. Sobre la base de este argumento, el conductismo actual también sostiene, como ya comprobamos en los ejemplos anteriores de la experimentación con videojugadores, que una gran cantidad de la información sobre los valores humanos y la conducta se obtiene de los modelos representados en el mundo simbólico o imaginario de los *mass-media*. Entonces, si las personas ‘amoldamos’ estas imágenes de realidad virtual en nuestro sistema cognitivo, cuanto mayor sea la exposición al entorno simbólico de los medios, mayor debe ser también su impacto social.

Según Bandura, son varios los mecanismos que gobiernan el modelado simbólico. El primero, y el más obvio, se refiere a los procesos atencionales – que determinan lo que se observa selectivamente y qué información se extrae de los eventos modelados. El segundo implica la retención de información mediante procesos de ensayo activo. Para retener información, ésta debe transformarse o reestructurarse en la forma de pautas de comportamiento social. La tercera subfunción atañe a los procesos de la expresión conductual, mediante los cuales las concepciones simbólicas se traducen en cursos de acción apropiados. Aquí, Bandura especula que nos involucramos en procesos sucesivos de engarce de conceptos. Esencialmente, el patrón de conducta se activa y después se compara con un modelo conceptual. La conducta se modifica más tarde sobre la base de esta comparación. El cuarto proceso es motivacional. Bandura distingue entre adquisición y realización: las personas no suelen realizar todo lo que aprenden, mientras la realización de la conducta aprendida mediante observación está influida por tres tipos principales de recompensas: las directas, las vicarias y las generadas por uno mismo.

Como se puede deducir, a tenor de lo expuesto, la agresividad derivada de la violencia mediática se debe a la sucesión de varias etapas de aprendizaje de las pautas o reglas que dirigen la conducta social (o modelado). En primer lugar, el espectador debe extraer los aspectos relevantes de

la conducta de los referentes sociales mostrados en pantalla. A continuación, esta nueva información debe ser integrada en un sistema de pautas de conducta. Finalmente, estas reglas de comportamiento se usan en adelante para producir nuevas situaciones de conducta. El gran reto de los investigadores de los efectos de los contenidos violentos es, a partir de ese momento, especificar cuáles son los aspectos concretos del evento mediático a los que se atiende, y cómo éstos se cultivan como nuevas competencias sociales.

Ya se ha visto que las influencias modeladoras pueden fortalecer o debilitar las inhibiciones de la conducta que se había aprendido previamente. Estos efectos son limitados, en primera instancia, por la información percibida sobre las probables consecuencias de la acción observada, lo que origina la inhibición o desinhibición de la conducta. Los observadores enjuician racionalmente su habilidad para realizar la conducta aprendida en idénticas condiciones, identifican las acciones como generadoras de las consecuencias deseadas o adversas, y formulan inferencias sobre la probabilidad de que se obtengan los mismos resultados, u otros distintos, o si ellos mismos se implican en actividades análogas a las observadas. A favor de estos enunciados teóricos, cabe afirmar que en numerosas ocasiones se ha certificado la presencia de los efectos inhibidores o desinhibidores del modelado en los trabajos sobre la exposición a contenidos mediáticos que muestran acciones sexuales violentas (Malamuth y Donnerstein, 1984).

El gran acierto de Bandura es, sin embargo, como representante del conductismo tardío, asumir que el proceso no es tan sencillo como esperar que el espectador mimetice fidedignamente la conducta del modelo. Se trata, más bien, de entender que la activación de una conducta violenta está regulada por dos tipos de sanción: las sanciones sociales y las sanciones cognitivas resultantes de las experiencias propias. A menudo, la violencia mediática que se muestra parece intencionadamente dirigida a debilitar las restricciones sobre la conducta agresiva (Goranson, 1979; Halloran y Croll, 1972; Larsen, 1968). En las representaciones televisivas, por ejemplo, las agresiones físicas y verbales se ofrecen con insistencia como una solución válida de los conflictos interpersonales. La agresión se representa como un valor aceptado socialmente que, además, consigue materializar los fines deseados por el actor (y, de forma vicaria, por el espectador) y resulta recompensada con prestigio social siempre que los superhéroes triunfan sobre los malvados por la vía violenta. Y, sin embargo, la exposición generalizada a este tipo de pautas de conducta no correlaciona de forma significativa con los índices de delitos sangrientos ni con las tasas generales de violencia social.

De todas formas, se sigue estudiando la desinhibición como efecto de la exposición a la violencia audiovisual. En dos experimentos, Deselms y Altman, concluyen que los adolescentes (universitarios de grado) de género masculino que jugaron a un videojuego violento (grupo

experimental) juzgaron de manera más benevolente una serie de acciones criminales ocurridas en el mundo real que aquellos que jugaron a los videojuegos menos violentos (grupo de control). Aunque, eso sí, se comprobó que los efectos duraron alrededor de una hora.

El aprendizaje y la cognición social son, hasta el momento, las dos teorías más frecuentemente citadas por los investigadores de los efectos poderosos de los videojuegos violentos (p.e. Alman, 1992; Brusa, 1988; Chambers y Acione, 1987; Hoffman, 1995; Irwin y Gross, 1995). No obstante, los “adaptadores” de estas teorías al ámbito de la recepción de los videojuegos no abandonan la doctrina conductista cuando aseveran que el pasatiempo electrónico con carga violenta ejerce un influjo poderoso debido a los altos niveles de atención que demanda y a la identificación que experimentan los jugadores con los personajes de la pantalla. Algunos investigadores de los videojuegos también argumentan que los jugadores son recompensados directamente cuando dan rienda suelta a la violencia simbólica y, de ese modo, que pueden transferir la agresión aprendida al mundo exterior. Por ello, asevera la mayoría, el efecto del aprendizaje es incluso mayor que en el caso de la televisión o la comunicación interpersonal.

2.1.3. Nuevas aproximaciones ‘mentalistas’ a los efectos de la violencia simbólica. El modelo de desarrollo social de Huesmann y el modelo de agresión afectiva general.

Huesmann (1986) se adentra en la teoría de la cognición social para explicar los efectos de la violencia televisiva y, más en concreto, en la idea de que aprender el curso de acción apropiado en una situación social implica la retención de normas de conducta o “guiones” mediante un ensayo personal previo. En este caso, como sucedía con el modelado cognitivo social, las estrategias sociales que se aprenden mediante la observación de contenidos televisivos violentos son puestas en práctica en el entorno inmediato y, si resultan reforzadas, son retenidas y utilizadas de nuevo en otra ocasión. La aportación más importante del modelo de desarrollo social de Huesmann es, sin embargo, la explicación de los factores personales e interpersonales como variables intervinientes que vinculan la recepción de la violencia con la agresión.

La experiencia empírica ha establecido cinco variables que son particularmente importantes a la hora de interpretar la relación recepción televisiva-agresión (Huesmann y Malamuth, 1986). Se trata de: (1) los logros intelectuales; (2) la popularidad social; (3) la identificación con los personajes televisivos; (4) la creencia en el realismo de la violencia mostrada en TV; y (5) la fantasía de agresión.

En lo que se refiere al primer punto de su modelo, la Sociología y la Psicología apoyan desde hace décadas que los niños con un rendimiento académico bajo se comportan de manera más

agresiva. También que los espectadores infantiles que consumen televisión con mayor regularidad, se exponen a programas más agresivos y creen que los programas violentos ofrecen representaciones verídicas del mundo real (Huesmann y Eron, 1986). De acuerdo con Huesmann, un consumo exacerbado de televisión pone además en movimiento una secuencia de procesos, basados en la interacción de estos factores personales e interpersonales, cuyo resultado no es sólo que los espectadores lleguen a ser más agresivos, sino también que aumente la motivación de consumir más violencia televisiva. Huesmann especula a través de estos argumentos con la posibilidad de que la agresividad propia del espectador compulsivo interfiere en las interacciones sociales con sus profesores y compañeros, necesarias para desarrollar su potencial académico. El desarrollo intelectual retardado estaría asimismo relacionado con el consumo exacerbado de violencia televisiva por otra serie de razones. La primera de ellas es que el alto grado de exposición televisiva, en general, puede ser incompatible con los logros académicos (Lefkowitz, Eron, Walder y Huesmann, 1977). Los niños que no obtienen gratificaciones psíquicas con el éxito escolar acuden a la televisión para obtenerlas de forma vicaria en el mundo audiovisual. Por otro lado, los niños agresivos pueden ser mucho menos populares entre sus iguales (Huesmann y Eron, 1986). Así lo confirman los análisis longitudinales en los que se aprecia que la relación entre impopularidad y agresión es bidireccional: no es sólo que los niños más agresivos sean impopulares, es que los niños menos populares llegan a ser más agresivos. Cabe añadir que los menores menos admirados en sus grupos de pares ven con mayor regularidad la televisión y, subsidiariamente, consumen más violencia televisiva.

La identificación con los caracteres televisivos puede ser también importante. Los niños que se perciben a sí mismos como personajes televisivos son más tendentes a ser influidos por los guiones agresivos que contemplan (Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984). Esto es cierto, en particular, en el caso de los niños varones. Al mismo tiempo, los niños más agresivos tienden a identificarse más frecuentemente con los personajes violentos, y los que más se identifican con los personajes televisivos suelen comportarse más agresivamente.

Para que un comportamiento agresivo sea registrado y conservado en la memoria, éste debe ser relevante para el niño, es decir, debe captar su atención. Huesmann confirma, en ese sentido, la importancia del realismo percibido para que el espectador interprete la relevancia de los hechos observados. Si la acción violenta se percibe como totalmente irreal, es probable que no reciba mucha atención. Las primeras investigaciones de la violencia televisiva ya tuvieron en cuenta esta variable como un factor mediador de los procesos imitativos (Feshbach, 1972). Investigaciones posteriores realizadas por Huesmann y sus colaboradores han confirmado que la relación entre la exposición a la

violencia y la agresión aumenta entre los niños que creen que la violencia es representativa de la vida real (Huesmann, 1984).

Finalmente, Huesmann sostiene que la retención de los guiones de conducta agresiva se consigue cuando el niño los reproduce, y ensaya, mental o físicamente. A este respecto, varias investigaciones han demostrado que los resultados de los autoinformes de los niños sobre fantasías de violencia están correlacionados positivamente tanto con la agresión como con un mayor consumo televisivo (Huesmann y Eron, 1986).

Consideradas en conjunto todas estas variables, sus interrelaciones sugieren un proceso en el que el consumo de violencia y la conducta agresiva se afectan mutuamente. Este proceso, que se ilustra en la Figura 1, puede ser desarrollado de la siguiente manera: los niños que consumen violencia televisiva con asiduidad perciben la expresión de conductas agresivas como una manera legítima de resolver sus problemas interpersonales. En la medida en que estos niños se identifican con los personajes agresivos que observan, y creen que sus acciones son reales, fantasearán y registrarán en su memoria las soluciones agresivas que contemplan. Si imitan las acciones violentas con resultados favorables, las conductas agresivas serán reforzadas (recordemos, hipótesis central del condicionamiento operante). Pero si la conducta agresiva se hace habitual, interferirá con el éxito social y académico. Cuanto más agresivo llega a ser un niño, menor es su popularidad en el ámbito escolar, entre sus iguales y entre sus profesores. Sus fracasos académicos y sociales pueden conducir a actos violentos pero, en igual grado de importancia, también pueden dirigir al niño hacia un mayor consumo de televisión. Se supone que los niños podrían obtener, gracias a la televisión, una serie de gratificaciones de las que han sido privados en sus relaciones sociales y esto, por sí solo, podría justificar aún más el uso de la violencia, teniendo en cuenta que el espectador infantil medio asiste cotidianamente a innumerables agresiones a través de los *mass-media*. Por último, la agresión, el rendimiento académico y el fracaso social, el consumo de contenidos violentos y las fantasías violentas, mantienen una relación cíclica recíproca que se extiende en el tiempo.

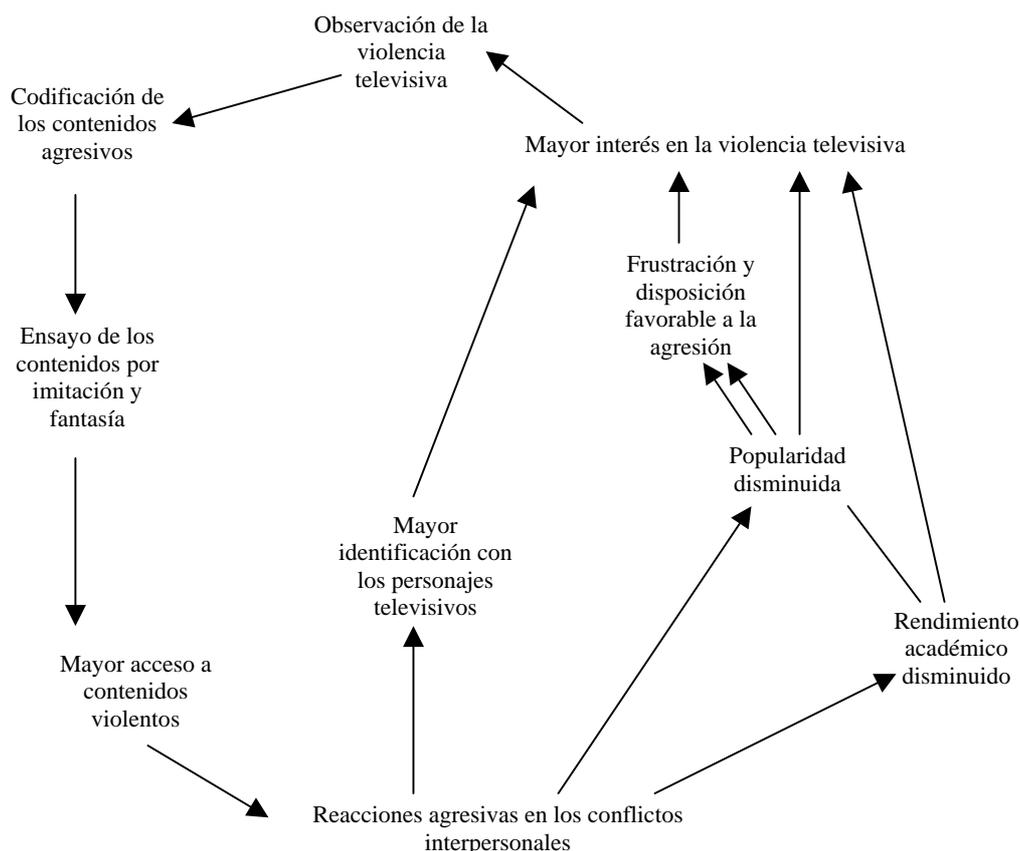


Figura 1. Modelo recíproco de efectos a largo plazo de la violencia mediática de Huesmann (1986)

El modelo de Huesmann inspiró, más adelante, el modelo de la agresión afectiva general (General Affective Agresión Model o GAAM) de Anderson y Deuser (1995, 1996). Este modelo integra la teoría existente y los datos correspondientes al aprendizaje, el desarrollo, la instigación y la expresión de la agresión humana. Lo hace partiendo de que la manifestación de un acto violento se cimienta en las estructuras de conocimiento (esquemas o guiones) creadas en los procesos de aprendizaje social. Como cabe esperar de este compendio inicial de argumentos, el GAAM presta una atención especial al último Bandura, a la teoría neosociacionista de Berkovitz y al modelo de efectos a largo plazo de Huesmann.

La figura 2 representa la estructura básica de este modelo. Puede observarse que el GAAM trata de dar cabida tanto a los efectos inmediatos como a los efectos a largo plazo. Describe un proceso multietápico en el que las variables de personalidad (personalidad agresiva) y situacional (juego y provocación) inducen la respuesta agresiva. Aparte de esto, su peculiaridad más notable es el acercamiento, no empírico, a las variables típicas del cognitivismo, si bien entendidas como influencias de unos estados internos no observables relacionados y de los procesos de valoración –o decisión– controlada y automática (menos observables, aún).

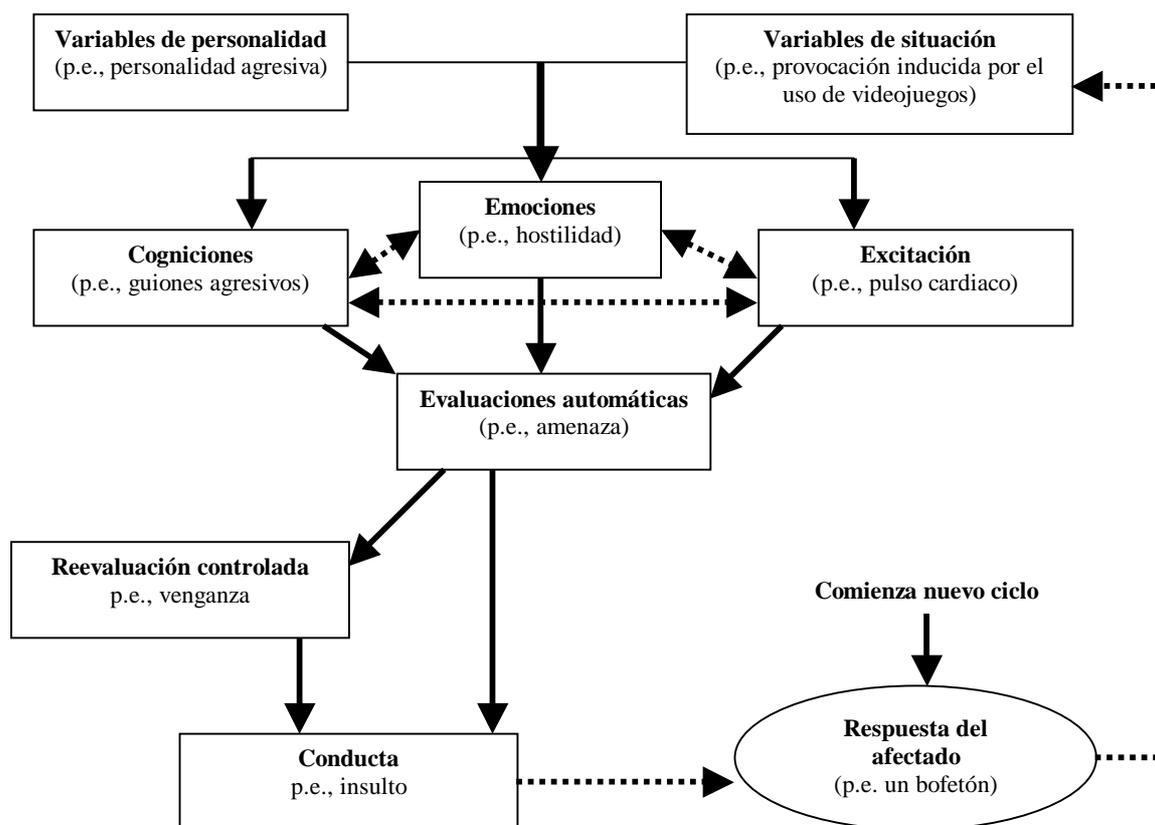


Figura 2. Modelo de efectos inmediatos de la agresión emocional (Anderson y Dill, 2000)

Tanto las variables de personalidad como las situacionales son variables de entrada, causas medioambientales, que pueden influir el estado interno presente de la persona –las variables cognitivas, afectivas y de excitación. Por ejemplo, quien puntúa alto en las medidas de personalidad agresiva tiene unas estructuras de conocimiento para la información relacionada con la agresión muy perfeccionadas; y tiene, a su vez, pensamientos agresivos con mayor frecuencia que aquellos individuos que puntúan bajo en las medidas de personalidad agresiva y que disponen de unos esquemas de percepción social que inducen percepciones exactas de hostilidad, expectativas fundadas de agresión o no presentan claros sesgos de atribución. El que se exprese una conducta agresiva depende, por consiguiente, de los guiones comportamentales que se hayan activado en los procesos de evaluación y, como es obvio, del resto de las variables implicadas. Los guiones bien aprendidos emergen con relativa facilidad y pueden materializarse en conducta de forma automática. Así, las personas que puntúan alto en personalidad agresiva poseen un elenco de guiones de agresión

bien desarrollado, y de acceso rápido, que se activa ante una pequeña provocación (Anderson, Benjamin y Barholow, 1998). Además, las personas agresivas tienen unos esquemas de percepción social distorsionados que sesgan la interpretación de los hechos observados y potencian la agresión. Cabe añadir, como en los casos ya expuestos con anterioridad, que las investigaciones sobre el condicionamiento de la violencia de los videojuegos evidencian que dichos contenidos pueden activar el pensamiento agresivo y alimentar los guiones de agresividad. El GAAM sirve, entonces, a los fines de predecir tanto los efectos a corto plazo sobre la personalidad agresiva como a la agresión motivada por los videojuegos inmediatamente después de una provocación.

El GAAM no se concibe como un modelo teórico abstracto, sino que define operativamente todas las variables que pueden ejercer una influencia en las conductas agresivas de la gente. Proporciona una guía para la investigación ulterior muy concreta, así como un repaso a las correlaciones y relaciones causales que cualquier investigador debe esperar encontrar. La parte del modelo que trata los efectos a corto plazo se muestra en la Figura 2, y es, en estos momentos, la evidencia empírica más replicada sobre el efecto de los videojuegos violentos en la conducta agresiva.

La interpretación total del modelo requiere asumir que los efectos inmediatos de los videojuegos nunca suceden dentro de un vacío coyuntural. Los videojuegos, per se, son sólo una de las muchas variables de entrada que pueden dirigir eventualmente a la violencia. Las situaciones de provocación, los eventos inesperados (como la muerte de un pariente o ser víctima de un crimen), o la exposición a otros medios como la televisión pueden también ejercer una influencia considerable sobre nuestro comportamiento. El modelo introduce asimismo una hipótesis sobre la acción determinante de los factores de personalidad o, dicho de otro modo, sobre la relatividad del efecto – la experiencia subjetiva de un evento es distinta en cada persona .

En segundo lugar, el modelo muestra que el estado interno de una persona es el mecanismo mediante el cual estas variables de entrada ejercen su influencia. La relación entre las diferentes variables de entrada y nuestras cogniciones internas está basada en la teoría del aprendizaje social y en la teoría de los mapas cognitivos, mientras que los vínculos que unen las variables de entrada y nuestros estados afectivos y de excitación están basados en el “mapa emocional” y en las teorías sobre la excitación, respectivamente. El estado interno presente de una persona será un determinante de cómo reacciona en una situación concreta (p.e. ante un conflicto que tiene que resolver) y lo hace a través dos procesos denominados ‘evaluativos’. Las evaluaciones automáticas son las reacciones espontáneas que exhibimos en dicha situación (p.e., ‘estoy enfadado, de modo que no estoy de humor para llegar a un acuerdo’), mientras que las evaluaciones controladas son reacciones fruto de

una mayor deliberación (p.e., ‘sé que tengo que ser más flexible la próxima vez que discutamos, pero esta vez no tendré en cuenta la opinión de nadie más’).

Casualmente estas evaluaciones (fortalecidas o debilitadas por el estado interno presente) conducirán a una conducta real verbal o no verbal. Como el GAAM es un modelo cíclico, que refleja cómo la conducta final de una persona puede causar un cambio en la entrada situacional (p.e., cuando la violencia verbal incrementa la tensión entre dos que discuten), la información de retorno (*feedback*) que afecta al estado interno puede activar el proceso de nuevo, dando lugar a una sucesión de respuestas violentas.

Es preciso advertir que los diferentes aspectos comprendidos en este modelo han sido más verificados que falsados, con o sin relación con el estudio de los efectos de los videojuegos violentos. Lynch y colaboradores (2001), por ejemplo, hallaron que las actitudes hostiles correlacionan positivamente con la agresión física en una situación conflictiva. Winkel, Novak y Hopson (1987) fueron capaces de vincular los rasgos de la personalidad agresiva con la conducta de castigo violenta en una situación de aprendizaje, pero esta correlación fue sólo significativa en el caso de los hombres, no en el de las mujeres. En cuanto a los videojuegos, Griffiths y Dancaster (1995) encontraron que las personas con una ‘personalidad tipo A’ (es decir, más competitivas) se excitaban más mientras jugaban a los videojuegos que las personas con una ‘personalidad tipo B’ (esto es, más relajadas). Sin embargo, investigadores como Barnett y colaboradores (1997), Nelson y Carlson (1985) y Anderson y Dill (2000) no han podido establecer unos efectos reales a corto plazo sobre la personalidad. El efecto de los videojuegos en las cogniciones internas, y en consecuencia sobre la conducta agresiva, fue demostrado por Schuttle y colaboradores (1998), desde una perspectiva del aprendizaje social, y por Chory-Asad y Mastro, (2000) desde una perspectiva cognitivista. Cuando se tienen en cuenta las reacciones emocionales, Anderson y Dill (2000) han encontrado que son predictores significativos de la conducta agresiva, si bien Nelson y Carlson (1985) no hallaron ninguna relación significativa entre el estado de ánimo y las preferencias por los videojuegos violentos.

Por tanto, como ya se ha apuntado, la mayoría de las relaciones que comprende el GAAM han pasado con éxito el proceso de falsación empírica en múltiples contextos, mientras que sólo unas pocas han sido falsadas. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que los estudios citados han sido realizados en circunstancias muy heterogéneas y que las distintas definiciones y operacionalizaciones del concepto ‘agresión’ son muy variopintas. Asimismo, cabe recordar que estos estudios se realizan habitualmente empleando un número muy limitado de sujetos de observación y que en la mayoría de los casos fueron extraídos de poblaciones estudiantiles

universitarias. En consecuencia, es más bien arriesgado suponer que ciertos resultados se han reproducido efectivamente, o que son pruebas concluyentes de los efectos a corto plazo de los videojuegos sobre la conducta violenta.

3. Conclusión: Limitaciones del estudio de los efectos poderosos de los videojuegos violentos y posibles vías de actuación.

Aparte de las objeciones de naturaleza epistemológica aducidas hasta el momento, con mención especial a una tendencia muy marcada de regreso al conductismo, la literatura de los efectos poderosos de los videojuegos está sobrerrepresentada en lo que se refiere a la influencia inmediata o a corto plazo. Los motivos de esta desproporción pueden ser varios. En primer lugar, que no es fácil medir la agresión bajo las condiciones experimentales de una encuesta estadística. Como ya se avanzó anteriormente, en la mayoría de las mediciones del efecto prolongado se recurre al autoinforme o a la respuesta subsidiaria (práctica según la cual los iguales del jugador son preguntados sobre las reacciones violentas de éste). A pesar de que estas medidas pueden ser muy fiables, suelen criticarse en términos de validez de constructo. Los contextos experimentales no sólo son artificiales, sino que transforman el videojuego en “tareas de videojuego”. En algunos trabajos publicados se detecta, por ejemplo, que los sujetos de experimentación pueden disponer de tan solo diez minutos para habituarse al juego antes de que se midan los resultados o, incluso, no poder elegir cuándo comenzar o parar una jugada. Además, la mayor parte de los experimentos se basan en única exposición al juego, que no puede representar razonablemente los efectos de jugar a toda una serie de videojuegos en la vida real. Por otro lado, los jóvenes juegan a menudo en compañía de sus iguales. En la encuesta de la *Kaiser Family Foundation* (2003), prácticamente todos los niños que jugaban por medio de consolas conectadas al televisor lo hicieron con sus amigos y parientes cercanos o lejanos, mientras que la mayoría de los que jugaban en sus ordenadores lo hacían solos, siendo una minoría los que jugaban con un amigo en la habitación o con alguien a través de Internet. Los efectos del contexto social de los juegos, sean positivos o negativos, han recibido muy poca atención hasta la fecha (Sherry, 2001).

Existe otro obstáculo no menos importante para la generalización de estos estudios. Se trata de la práctica tan habitual, ya aludida, de reclutar estudiantes universitarios de cursos de psicología para realizar los estudios experimentales, cuyo perfil sociodemográfico se aleja ostensiblemente del prototipo de jugador de videojuegos a nivel universal. No hay que olvidar, tampoco, habida cuenta que la mayor parte de la literatura científica al respecto se origina en el ámbito anglosajón o nórdico, que las indagaciones se realizan sobre poblaciones con unos antecedentes culturales muy concretos y que, mientras la replicación de estos estudios no se efectúe sistemáticamente en otros ámbitos (como, por ejemplo, el español), su validez es mínima.

Un segundo conjunto de limitaciones atañe a los antecedentes académicos de los investigadores. Los estudios de los efectos a corto plazo han sido realizados en su inmensa mayoría por psicólogos y los efectos a largo plazo son el objeto de investigación predilecto de los sociólogos (de la comunicación mediática). A primera vista se percibe que, mientras que los representantes de la primera categoría están muy preocupados por enfocar la conducta agresiva a través del estímulo mediático, la segunda categoría propone cuestiones de índole general que sólo se relacionan tangencialmente con la conducta violenta. En los círculos sociológicos, los temas de género (Funk y Buchman, 1996), la relación entre los videojuegos y la autoestima (Roe y Muijs, 1998; Sakamoto, 1994), o el lugar que ocupan los videojuegos en el entorno mediático total de la persona (Von Feilitzen y Carlsson, 2000) están siendo discutidos con mayor vehemencia que la noción de agresión o violencia en sí. Sin embargo, los datos estadísticos que periódicamente ofrecen tanto los distintos organismos de protección de los menores como los Ministerios de Justicia, los institutos de estadística y algunas organizaciones no lucrativas (p.e. Amnistía Internacional) se alejan de estas disquisiciones cuando informan de que los predictores más fuertes de la violencia juvenil son la implicación en un crimen (no necesariamente violento), el género masculino, el uso de drogas, la proclividad a la agresión física, la pobreza familiar y los antecedentes de parientes antisociales. También se afirma que, a medida que el niño se hace mayor, las relaciones con los iguales adquieren un mayor peso específico en la ecuación de la violencia, sobre todo la asociación con pares delincuentes o antisociales, formar parte de bandas o pandillas violentas y la falta de lazos con los grupos de iguales prosociales.

En tercer lugar, algunos investigadores utilizan ‘agresión’ y ‘violencia’ de forma indiscriminada, sin diferenciar entre ambos términos, sosteniendo que uno conduce inevitablemente al otro. Los rituales de juego físico que siguen a la exposición a escenas mediáticas violentas, no se distinguen normalmente de la conducta violenta orientada a causar un daño físico o moral. Los pensamientos agresivos, los sentimientos y las conductas pueden presentarse como equivalentes en

importancia y tratados como sustitutos válidos de la violencia en la vida real, previa asunción de que reducir estos factores reducirá, sin duda, el daño. Por tanto, la imprecisión terminológica y los postulados arbitrarios pueden socavar la credibilidad de estos estudios. Todo ello sin perjuicio de las grandes incógnitas que suscitan, en los sociólogos adscritos a los efectos poderosos, certezas como que la mayoría de los niños que son agresivos o se involucran en conductas antisociales no presentan esa proclividad en edades adultas, o que la mayor parte de los adolescentes violentos probablemente no fueron agresivos durante su infancia.

En lo que respecta a los efectos a largo plazo, la teoría del efecto desencadenador responde a algunas de las cuestiones que arroja el proceso global de la conducta inducida por el sistema de constructos del individuo, aunque no es de fácil extrapolación a los efectos de experiencias mediáticas particulares sobre el individuo. La teoría del cultivo sí podría resultar más adecuada a estos efectos, ya que respondería a la pregunta de si los jugadores compulsivos de videojuegos reemplazan su visión del mundo por la visión que les es representada en los guiones de los videojuegos. En lo que se refiere a la televisión, la teoría del cultivo ha sido verificada en muchos de sus aspectos y situaciones pero, en lo que a los videojuegos respecta, no se ha descubierto aún un efecto del cultivo significativo (Sherry, 2001).

En suma, es muy difícil documentar si los videojuegos contribuyen a crear o a fomentar la violencia, sobre todo porque la su práctica habitual está muy extendida, cuando el número de crímenes y actos violentos es muy bajo proporcionalmente en la sociedad. Es más sencillo estudiar cómo los videojuegos pueden contribuir a algunos tipos de violencia cotidiana (el *bullying*, por ejemplo) y a las creencias, actitudes e interpretaciones de las conductas sobre las que se apoya. La aplicación de técnicas de observación cualitativas (entrevistas en profundidad, análisis del discurso, grupos de discusión) arrojaría datos interesantes para ser contrastados, o al complementar la medición empírico-cuantitativa del fenómeno, vía experimental o mediante encuestas. En todo caso, urgen las interpretaciones cautelosas, dado que existe el riesgo de confundir causa y efecto, cuando no correlación y causación. Debería tenerse en cuenta, asimismo, qué niños presentan mayores riesgos, atendiendo a sus rasgos sociodemográficos y antecedentes familiares. Los videojuegos pueden afectar de manera desproporcionada a los menores en situación de exclusión social, a los niños cuyo proceso de socialización primaria ha sido deficiente o a los que mantienen una relación desprovista de afectividad con sus parientes más inmediatos; o bien podrían, a la inversa, ser inocuos, si no beneficiosos, cuando el jugador mantiene una intensa relación con, al menos, uno de sus progenitores y los resultados escolares son positivos.

Aunque quizás la literatura de los efectos no pueda nunca ofrecer soluciones definitivas al problema de la acción de los contenidos violentos de los *media*, muchos de los factores explicativos que aquí se han tratado acaparan el interés de la comunidad investigadora actual, tales como la cantidad idónea (o, si se prefiere, inofensiva) de tiempo empleado en el ocio electrónico de pantallas, la experiencia subjetiva de los niños y adolescentes con los contenidos de los juegos, la utilidad manifiesta de éstos con fines de escape de los problemas (algo que remite directamente a la teoría de los usos y gratificaciones) o, incluso, los propios contenidos de los videojuegos, teniendo en cuenta la enorme variedad de criterios de clasificación, géneros, utilidades, grado de interacción, grado de realismo virtual o inteligencia artificial que éstos concentran. En particular, este esfuerzo de profundización en los contenidos posibilitaría la triangulación de técnicas analíticas, transversales y longitudinales, dotando de nuevas respuestas a la negociación que mantiene el usuario con la violencia en formato audiovisual y, en definitiva, a los muchos interrogantes que suscita su difusión entre las generaciones venideras.

Bibliografía

- ANDERSON J. R. Y BOWER, G. H., 1973, *Human Associative Memory*. V.H. Winston and Sons.
- ANDERSON, C.A. Y ANDERSON, K.B., 1996, "Violent crime rate studies in philosophical context: A destructive testing approach to heat and southern culture of violence effects". *Journal Of Personality And Social Psychology*, 70.
- ANDERSON, C.A. Y MORROW, M., 1995, "Competitive aggression without interaction: Effects of competitive versus cooperative instructions on aggressive behavior in video games". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21.
- ANDERSON, C.A., Y FORD, C. M., 1986, "Affect of the Game Player: Short-Term Effects of Highly and Mildly Aggressive Video Games". *Personality & Social Psychology Bulletin*. v 12, n 4.
- ANDERSON, C. Y DILL, K. E., 2000, "Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78, n. 4.
- BALLARD, M. Y WIEST, R. ,1995, "Mortal kombat: the effects of violent video technology on males' hostility and cardiovascular responding." *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.
- BANDURA, 1988, *Pensamiento y Acción*. Martínez Roca. Barcelona.

- BANDURA, A. (Ed.), 1971, *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton Press.
- BANDURA, A., 1986, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Comparison Theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A., Y JEFFERY, R., 1973, "Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning". *Journal of personality and social psychology*, 26, 122-130.
- BANDURA, A., 1969, *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- BANDURA, A., 1982, *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERKOWITZ, L., 1973, "Studies of the Contagion of Violence," en *Violence as Politics: A Series of Original Essays*, Herbert Hirsch y David C. Perry, Eds, Harper & Row, New York.
- BERKOWITZ, L., 1984, "Some effect thoughts on anti-prosocial influences of media events". *Psychological Bulletin*, 95.
- BERKOWITZ, L., PARKE, R. D., LEYENS, J. PH., Y WEST, S., 1974, "Reaction of young delinquents to justified and less justified movie violence". *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 11, 16-24.
- CHORY-ASSAD, R.M. Y MASTRO, D.E., 2000, "Violent videogame use and hostility among high school students and college students". Paper presentado en la *Mass Communication Division of the National Communication Association at its annual meeting*, disponible en <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VGU&H.pdf>
- COLLINS, A.M Y LOFTUS, E.F., 1975, "A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing". *Psychological Review*, 82:407-428.
- COOPER, J. Y MACKIE, D., 1986, "Videogames and aggression in children". *Journal Of Applied Social Psychology*, 16 (8), 726-744.
- DIETZ, T. L., 1998, "An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior". *Sex Roles*, 38, 425-442.
- DILL, K. Y DILL, J., 1998, "Video game violence: A review of the empirical literature". *Aggression and Violent Behavior*, 3, 407-428.
- ELMER-DEWITT, P. (1993, Septiembre 27). "The amazing video game boom". *Time*, , 66-73.
- FARRAR, K., KRUMHOLTZ, M. Y NOWAK, R., 2006, "Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression", *Journal of Communication*, 56.
- FESHBACH, S., 1972, "Reality and Fantasy in Filmed Violence". En Murray, Eli A. Rubinstein y Comstock (Eds.): *Television and Social Behavior 2: Television and Social Learning*. Rockville, MD: National Institute of Mental Health.

- FUNK, J. B. Y BUCHMAN, D. D., 1996, "Children's perceptions of gender differences in social approval for playing electronic games", *Sex Roles*, 35, 3-4.
- GARITAONANDIA, C.; JURASTI, P.; PASTOR, F. Y OLEAGA, J.A., 1998, "Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y nuevas tecnologías de la información", *ZER*, nº4.
- GERBNER, G., 1972, "Violence and Television Drama: Trends and Symbolic Functions". En G. COMSTOCK, E. (Ed.), *Television and Social Behavior*. Washington: US Government Printing Office.
- GORANSON, R.E., 1970, "Media violence and aggressive behavior" *A review of social psychology* (Vol. 5). New York: Academic Press
- GRIFFITHS, M. D. Y DANCASTER, I., 1995, "The effect of Type A personality on physiological arousal while playing computer games". *Addictive Behaviors*, 20(4).
- GRIFFITHS, M. D. Y HUNT, N., 1998, "Dependence on computer games by adolescents", en *Psychological Reports*, 82, 475-480.
- GRIFFITHS, M., 1999, "Violent video games and aggression: A review of the literature". *Aggression & Violent Behavior*, 4, 203-212.
- HALLORAN, J. D. Y CROLL, P., 1972, "Television programs in Great Britain: Content and control". En G. A. Comstock & E. A. Rubinstein (Eds.), *Television and social behavior: Vol. 1. Media content and control* (pp. 415-492). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- HUESMANN Y COL., 1978, "Children's sex role preferences, sex of television model, and imitation of aggressive behaviors". *International Society for Research of Aggression*, Washington, D.C.
- HUESMANN, H., 1986, "Psychological Processes Promoting the Relation Between Exposure to Media Violence and Aggressive Behavior by the Viewer", *Journal of Social Issues*, 42 (3).
- HUESMANN, L. & LAURIE M., 1994, "Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood". pp. 153-186, en *Aggressive Behavior*. Nueva York: Plenum.
- HUESMANN, L. R. Y ERON, L. D., 1986, *Television And The Aggressive Child: A Cross-National Comparison*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HUESMANN, L.R., LEFKOWITZ, M.M. Y ERON, L.D., 1977, "The sum of MMPI scales F,4, and 9 as a measure of agresión". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(5), 1071-1078.
- IRWIN, A. R. Y GROSS, A.M., 1995, "Cognitive tempo, violent videogames and aggressive behavior in young boys". *Journal Of Family Violence*. 10 (3), pp: 337-350
- LEYENS, L. Y PARKE, R., 1975. "Agresive slides can induce a weapons effect". *European Journal of Social Psychology*, 5.

- LYNCH, P. J., GENTILE, D. A., OLSON, A. A., Y VAN BREDERODE, T. M., 2001, "The effects of violent video game habits on adolescent aggressive attitudes and behaviors". Presentado en la *Biennial Conference of the Society for Research in Child Development*, Minneapolis, MN.
- MALAMUTH, N. M. Y CHECK, J. V., 1981, "The effects of mass media exposure on acceptance of violence against women: a field experiment". *Journal of Research in Personality*, 15, 436-446.
- NEISSER, U., 1976, *Cognition and reality*. Nueva York: Freeman.
- NELSON, T. M. Y CARLSON, D. R., 1985, "Determining factors in choice of arcade games and their consequences upon young male players". *Journal of social psychology*, 5
- PHILIPS, D. Y HENSELEY, J., 1984, "When violence is rewarded or punished: The impact of mass media stories on homicide", *Journal of Communication*, 34 (3).
- ROE, K. Y MUIJS, D., 1998, "Children and computer games - A profile of the heavy User", *European Journal of Communication*, 13 (2).
- SAKAMOTO, A., 1994, "Video game use and the development of sociocognitive abilities in children: Three surveys of elementary school students", *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1.
- SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., POST-GORDEN, J. C Y RODASTA, A. L., 1988, "Effects of playing video games on children's aggressive and other behaviors". *Journal of Applied Social Psychology*, 18.
- SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., POST-GORDEN, J. C. Y RODASTA, A. L., 1988, "Effects of playing video games on children's aggressive and other behaviors". *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 454-460.
- SCOTT, D., 1995, "The effect of video games on feelings of aggression". *The Journal of Psychology*, 129(2), 121-132
- SHERRY, J. L., 2001, "The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis". *Human Communication Research*. 27(3) , 409-431.
- SINGER, J. L., Y SINGER, D. G., 1981, *Television, Imagination And Aggression: A Study Of Preschoolers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STAATS A.W. Y STAATS, C.K., 1958, "Attitudes established by classical conditioning". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 37-40.
- TURNER, C. Y FENN, M.R., 1978, "Effects of white noise and memory cues on verbal aggression", *International Society for Research on Aggression*, Washington D.C.
- VON FEILITZEN, C. Y CARLSSON, U., (ed.), 2000, *Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions*. Nordicom: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence On The Screen.

- WINKEL, M., D. M. NOVAK, Y HOPSON, H., 1987, "Personality factors, subject gender, and the effects of aggressive video games on aggression in adolescents". *Journal of Research in Personality*, 21.

¹ En la década de los 70, la compañía *Atari* introdujo un juego electrónico llamado Pong (de ping-pong), carente, a todas luces, de peligrosidad manifiesta. En los ochenta, el llamado *Come-cocos* domina el mercado. En este juego, una bola dirigida por el usuario recorría la pantalla tragándose fantasmas. En ese momento, varios intelectuales cuestionaron el valor didáctico de este tipo de juegos, habida cuenta de la carga de violencia implícita que portaban.

² Aprendizaje mediante la observación de la conducta ajena.

³ Desde el punto de vista de la psicología experimental, es muy distinta la cognición como proceso cognoscitivo (que se relacionan con la conciencia y el conocimiento, como la percepción, el recuerdo, la representación, el concepto, el pensamiento y también la conjetura, el plan, la expectación) de la cognición como producto del proceso cognoscitivo. Sin embargo, muchos autores de los llamados neo-behavioristas, (entre otros, el último Bandura: véase más adelante) utilizan de manera indiscriminada el término aludiendo a los procesos mentales no observables que sí son abordados experimentalmente por los cognitivistas puros.

⁴ Bandura sustituyó, a partir de entonces, el término "imitación" por el de 'modelado' como expresión genérica que engloba a una variedad de procesos de aprendizaje por observación. El modelo es el ejemplo, una persona cuya conducta se imita. En el proceso de imitación, o de aprendizaje por observación de la conducta ajena, el constructo de la identificación con el modelo es superfluo. Los efectos del modelado son: facilitación de una respuesta, inhibición o desinhibición de la respuesta dada y el desencadenamiento de la respuesta dada.

⁵ *Validez de constructo* es la medida de la coherencia del código de observación en relación con la teoría o ley de partida.