

Los adolescentes y los videojuegos

Rodrigo LEÓN JARIEGO

Centro Municipal de Servicios Sociales "La Orden", Huelva

M^a José LÓPEZ LÓPEZ

Universidad de Huelva

Resumen

La aparición de los videojuegos como forma de entretenimiento de niños y adolescentes ha suscitado una gran polémica y preocupación acerca de las posibles consecuencias negativas que pudieran tener sobre el desarrollo y la conducta de aquellos que los utilizan con regularidad. En este trabajo se seleccionan 207 adolescentes entre 10 y 17 años pertenecientes a distintos centros escolares de Primaria y Secundaria de Huelva capital. Los resultados indican que el grado de implantación de esta actividad es bastante elevado, apareciendo de forma manifiesta diferencias asociadas al género: la mayoría de videojugadores son chicos, dedicando más del doble de tiempo que las chicas. Por otra parte, videojugadores y no videojugadores no difieren significativamente ni en cuanto al rendimiento académico ni en la estructura básica de personalidad.

Palabras clave: videojuegos, personalidad, rendimiento académico, adolescentes.

Abstract

The appearance of video games as a form of child and adolescent entertainment has raised a great deal of debate and concern about the possible negative consequences they could have on the development and the behaviour of those that play with them on a regular basis. In this study, 207 adolescents aged 10 to 17 from different primary and secondary schools in Huelva were selected. The results indicate that this activity is quite extended among youths, with certain differences related to gender: most video game players are male, and they spend more than twice the time on this activity than female players. On the other hand, video players and non video players do not differ significantly on academic achievement or the basic structure of personality.

Key words: Video games, Personality, Academic achievement, Adolescents.

Nuestros actuales videojuegos (desde ahora, VDJ) parten de la influencia recibida desde tres vertientes esenciales: los juegos de mesa y sociedad, los juegos de salón y los juegos mecánicos; aunque, sin lugar a dudas, el simulador de vuelo (destinado originariamente al entrenamiento de pilotos) es el pionero del videojuego tal como hoy lo concebimos.

Es a comienzos de la década de los años 70 cuando Bushwell diseñaba una nueva máquina similar a las que inundaban las salas recreativas de la época. Dicha máquina recibió el nombre de *PONG* y consistía en una simulación del tenis de mesa; su funcionamiento era totalmente electrónico controlado por un microprocesador, desarrollándose el juego por primera vez frente a un monitor de televisión. A partir de ahí, acababa de nacer el VDJ.

Sin embargo, el VDJ no llegaría a ser una forma extendida de entretenimiento hasta comienzos de la década de los 80, donde la llegada de los primeros ordenadores domésticos (*VIC-20* de Commodore, *ZX81* y *SPECTRUM* de Sinclair) supuso una auténtica revolución del ocio. En nuestro país, aunque comienzan a comercializarse a finales de los 80, es en la década de los 90 cuando se extienden de forma masiva.

Los juegos creados por las dos principales compañías fabricantes (*Sega* y *Nintendo*) desplazan en poco tiempo a los juguetes tradicionales en las preferencias de los niños. A partir de 1991, después de más de una década en el mercado, puede hablarse del *boom del VDJ*, popularizándose entre todas las clases sociales y especialmente en el mundo infanto-juvenil.

Marqués (2000a) considera VDJ todo tipo de juego electrónico interactivo, con independencia de su soporte (*CD Rom*, cartucho, disco magnético u óptico, *on-*

line) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al televisor, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo, red telemática o teléfono móvil). Siguiendo a Sánchez (1997), entre las características más definitorias de los VDJ se encuentra su carácter tecnológico y sobre todo la interactividad.

Entre las diferentes clasificaciones propuestas de los videojuegos destacamos la que realiza Estalló (1995) en función del contenido de los mismos. Este autor distingue seis tipos: a) *arcade* (plataformas y laberintos), b) *acción* (de lucha), c) *deportivos* (fútbol, tenis...), d) *estrategias* (aventuras, rol...), e) *simulación* (de distintas situaciones) y f) *juegos de mesa*.

Desde su nacimiento, los videojuegos han venido rodeados de la controversia propia de cualquier fenómeno sociocultural incipiente e impactante, apareciendo los primeros trabajos acerca de sus efectos sobre los jugadores al mismo tiempo que se ponían de manifiesto las primeras críticas. En la tabla 1 encontramos las consecuencias que para opositores y defensores de los mismos se derivan de la exposición a esta actividad recreativa.

El estudio de las relaciones entre videojuegos, personalidad y conducta ha generado muchas investigaciones. De forma mayoritaria no se suelen encontrar diferencias significativas en la estructura de personalidad de los jugadores respecto a los no jugadores, con la excepción de un mayor grado de extraversión en los primeros (McClure y Mears, 1986; Estalló 1995), circunstancia opuesta a la creencia de que los videojuegos fomentan el aislamiento y la incomunicación.

El autoconcepto ha sido uno de los aspectos de la personalidad que más interés ha despertado ya que, siguiendo a Esta-

Tabla 1. Polémica en el uso de los videojuegos.

OPOSITORES	DEFENSORES
1. Restan tiempo al estudio y otras actividades educativas y de ocio.	1. Favorecen el autocontrol.
2. Favorecen conductas agresivas.	2. Reducen otras conductas problemáticas.
3. Limitan el desarrollo de habilidades sociales y la fantasía.	3. Potencian el aprendizaje.
4. Favorecen el consumo y gasto de dinero.	4. Desarrollan la coordinación oculomanual.
	5. Potencian la autoestima.

lló (1995), videojugar constituye un reto en el que se ponen a prueba sentimientos de competencia y el propio autoconcepto. En general, existe consenso entre los investigadores en señalar que esta forma de entretenimiento puede considerarse como un mecanismo apto para mejorar el autoconcepto de aquellos sujetos que lo tienen más devaluado.

Por otra parte, algunos trabajos han tratado de establecer relaciones entre los videojuegos y la presencia de trastornos de conducta y síntomas psicopatológicos, concluyendo que no es posible establecer asociación alguna entre el juego y el desarrollo de psicopatología (Gibb, Bailey, Lambirth y Wilson, 1985; Funk, 1993).

Pero quizás uno de los temas que más polémica ha suscitado ha sido el de la agresividad ligada a los videojuegos. Así, partiendo del *Modelo del Aprendizaje Vicario u Observacional* se sugiere que tras la exposición a modelos agresivos se detecta un incremento en los niveles posteriores de agresividad y hostilidad. En este sentido, Calvert y Tan (1994) investigaron los posibles efectos de jugar con videojuegos violentos frente a la simple observación de los mismos, concluyendo que quienes habían utilizado juegos de realidad violentos tenían el pulso acelerado y manifiestan mayor cantidad de pensamientos agresivos. En la misma línea, Anderson y Enel-

do (2000) exponen que el VDJ violento correlaciona positivamente con la conducta agresiva y delincuencia, sobre todo en individuos que son característicamente agresivos y en mayor proporción para los hombres. Por su parte, Dominick (1984) encuentra que los videojuegos agresivos podían tener efectos negativos a corto plazo en el estado emocional del sujeto (incrementando la hostilidad y ansiedad). No obstante, aunque no es posible negar la existencia de algún tipo de relación entre ambas variables (agresividad y videojuegos), en la actualidad no existe una evidencia clara al respecto ya que, siguiendo a Gros (2000), no se ha demostrado empíricamente que generen agresividad, ni que los posibles efectos negativos mencionados anteriormente persistan a largo plazo.

Debido a que esta actividad puede demandar una cantidad considerable de tiempo y dedicación, el tema de la posible adicción que pueda generar se encuentra constantemente en el punto de mira. Sin embargo, coincidimos con Estalló, Masferrer y Aguirre (2001) cuando afirman que los múltiples niveles de dificultad creciente en que se estructuran los videojuegos suelen despertar interés y tendencia a perseverar en el juego. Por tanto, la elevada dedicación puede conducir a lo que Estallo y colaboradores denominan *adhesión o afición*, sin que esta circunstancia implique

necesariamente el desarrollo de una adicción, ya que si así fuese deberían derivarse de la práctica de los videojuegos una serie de consecuencias negativas que hasta ahora no se han podido establecer de forma concluyente.

Finalmente, queremos hacer referencia a las posibilidades educativas de estos instrumentos, en el sentido que pueden ayudar a los niños a iniciarse en el aprendizaje de diversas actividades (dibujo, lectura, cálculo, ortografía...). De hecho, autores como Gros (2000) consideran no sólo el factor motivacional de determinados videojuegos educativos, sino que a través de ellos es posible desarrollar diversas destrezas, habilidades y estrategias cognitivas como la capacidad de resolución de problemas, toma de decisiones, búsqueda y organización de la información, habilidades perceptivomotrices e incluso razonamiento abstracto (Thompson y Melancon, 1985).

Debido por tanto a la polémica que gira alrededor de la utilización de los videojuegos por parte de los adolescentes planteamos la realización de este trabajo con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Conocer el grado de implantación que esta actividad tiene en una muestra representativa de adolescentes de Huelva capital.
- 2) Describir el perfil típico que caracteriza al videojugador (edad, género, frecuencia de juego, videojuegos preferidos etc.)
- 3) Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre videojugadores y no videojugadores en relación a diversos aspectos como ocupación del tiempo libre, rendimiento académico, estructura de personalidad y autoconcepto.

Método

Sujetos

La muestra utilizada está compuesta por un total de 207 alumnos de los cursos 5º y 6º de Primaria (92), 1º y 2º de Secundaria (115) seleccionados entre los distintos centros escolares de la ciudad de Huelva. La edad de los sujetos oscila entre los 10 y 17 años, con una media de 12'26 años. En cuanto al género, 130 son mujeres (62'8%) y 77 hombres (37'2%).

Procedimiento

La selección de los centros escolares se efectúa al azar a partir de las zonas de escolarización de centros de Primaria y Secundaria del curso académico 1999/2000 para Huelva capital. En total fueron cuatro los centros seleccionados, dos de Primaria y dos de Secundaria, administrándose los instrumentos de evaluación a dos aulas por cada centro escolar. En aquellos casos que contaban con más de un grupo por curso, se selecciona al azar la clase participante.

Instrumentos

Los instrumentos administrados fueron los siguientes:

- a. Un *cuestionario* elaborado al efecto compuesto por 37 ítems, basado en los cuestionarios de Calvo (1997) y Sánchez (1997). Dicho instrumento permite obtener información acerca de: perfil del videojugador (edad, género, número de horas dedicadas a jugar, videojuego preferido...), situación familiar, rendimiento académico, consumo de televisión y actividad

des realizadas en el tiempo libre de los adolescentes.

- b. *Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J)*. Elaborado por Eysenck y Eysenck (1975), consta de 81 ítems con dos opciones de respuesta (V/F). Como es sabido, este instrumento ofrece información de las siguientes escalas: Emocionabilidad (N), Extraversión (E), Dureza (P) y Conducta antisocial (CA).
- c. *Cuestionario AF5*, de Musitu y García (1999). Formado por 30 ítems que analizan el autoconcepto en función de cinco dimensiones: Autoconcepto académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

Todos los instrumentos fueron administrados de forma anónima y colectiva siguiendo las instrucciones generales y específicas que garantizan una buena administración de las pruebas, siendo cumplimentados en un tiempo máximo de una hora.

Resultados

En primer lugar, en cuanto al grado de implantación de los videojuegos entre los adolescentes, se observa que más de las tres cuartas partes de los sujetos estudiados, concretamente el 77'29%, suelen videojugar habitualmente.

En relación al género, de las 130 chicas que integran la muestra, el 55'62% declara videojugar habitualmente, mientras que, en el caso de los chicos el porcentaje sube hasta el 89'36% (figura 1).

Esas diferencias asociadas al género también se observan en cuanto al tiempo de inicio en esta actividad ya que, frente al 43'8% de las chicas que llevan jugando más de dos años, nos encontramos al 59'2% de los chicos.

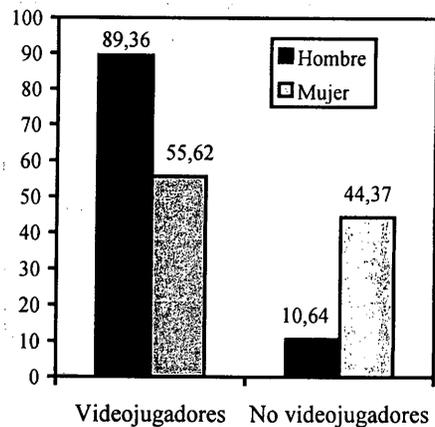


Figura 1. El género y la utilización de los videojuegos.

En relación a la frecuencia de juego, nuevamente aparecen diferencias en función del género, en el sentido de una mayor dedicación a esta forma de ocio por parte de los chicos. Así, tal y como observamos en la tabla 2, mientras que durante la semana sólo el 2'2% de las chicas juegan más de cuatro horas diarias, en el caso de los chicos llega al 8'5%, cifra que, tal y como podemos comprobar, casi se duplica los fines de semana (14'1%). Analizadas estadísticamente estas diferencias sí resultan significativas para la frecuencia de juego durante los fines de semana ($\chi^2=19'902$; $p\leq 0'01$).

Con respecto al dispositivo utilizado para videojugar, aparece en primer lugar la videoconsola (el 56'3% videojugadores emplean este medio para jugar), seguida del ordenador (utilizado por el 35'6%). Destacar que prácticamente no acuden a las salas recreativas para realizar esta actividad (1'3%).

Por otra parte, la práctica de los videojuegos no parece ser una actividad en solitario, ya que el 54% de los sujetos juegan en

Tabla 2. Tiempo de dedicación a los videojuegos y género.

	Videojugar en la semana		Videojugar fines de semana	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
No juega	2'8%	2'2%	2'8%	2'2%
Menos de 1 hora diaria	43'7%	61'8%	31%	51'7%
De 1 a 2 horas	25'4%	24'7%	15'5%	28'1%
De 2 a 3 horas	14'1%	5'6%	22'5%	7'9%
De 3 a 4 horas	5'6%	3'4%	14'1%	4'5%
+ de 4 horas	8'5%	2'2%	14'1%	5'6%

compañía, de sus hermanos preferentemente (32'5%) o de sus amigos (18'1%).

En relación al tipo de videojuego preferido, en general se decantan por los de tipo arcade en un 23'8% y los de acción en un 14'4%. Analizando las preferencias en función del género, los chicos prefieren en primer lugar los juegos deportivos (16'9%) seguidos de los de acción con un 15'5%; por su parte, las chicas eligen en primer lugar los juegos tipo arcade (33'7%) y los de acción (13'5%). Los juegos de mesa y juegos de estrategias ocupan los últimos lugares en la elección ambos

géneros. Analizadas estadísticamente las diferencias observadas en cuanto a videojuego preferido, resultan estadísticamente significativas ($\chi^2=19'164$; $p \leq 0'01$).

En cuanto a las posibles diferencias entre videojugadores y no videojugadores en la ocupación del tiempo libre (figura 2), podemos destacar en líneas generales que los videojugadores juegan más con los amigos, suelen utilizar más el ordenador, practican menos deportes y escuchan menos música que los no videojugadores. No obstante, estas discrepancias no alcanzan

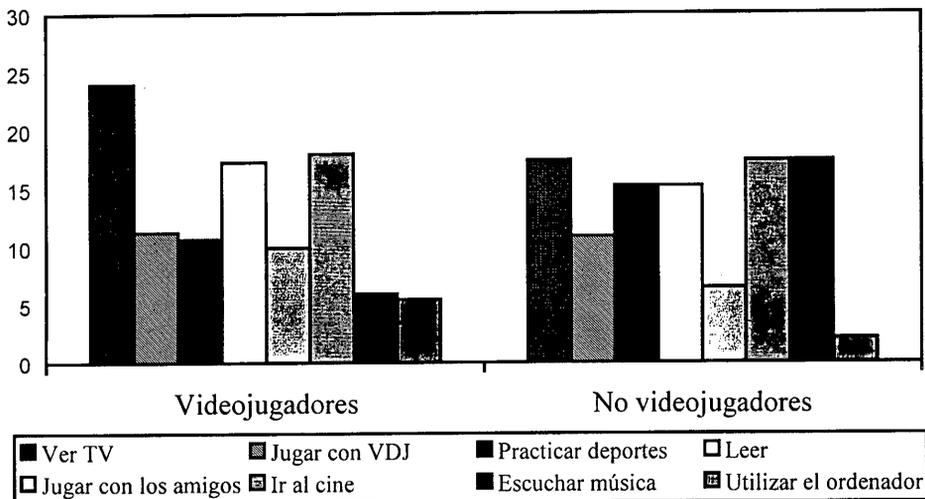


Figura 2. Actividades realizadas en el tiempo libre.

significatividad estadística ($\chi^2=8'371$; $p \geq 0'05$).

En relación a la situación académica, tanto videojugadores como no videojugadores no suelen repetir curso por norma general, obteniéndose unos porcentajes de superación curso del 85'6% y 87'2 % respectivamente.

Con respecto a las asignaturas suspensas, el 36'2% de los no videojugadores y el 41'9% de los videojugadores suspenden una asignatura, mientras que el 13'1% de los videojugadores y el 21'3% de los no videojugadores suspenden tres o más. Estas diferencias no resultan estadísticamente significativas ($\chi^2=7'908$; $p \geq 0'05$).

En la figura 3 podemos observar el tiempo que los chicos dedican a estudiar diariamente. En dicho gráfico vemos que el porcentaje de chicos que estudia menos de una hora es algo mayor en el caso de los no videojugadores (17% frente al 23'8% de los videojugadores). Por el contrario, son precisamente los videojugadores los que en mayor proporción dedican al estudio más de dos horas diarias (27'5%, frente al 19'1% de los no videojugadores); en cualquier caso, estas diferencias obtenidas no alcanzan significatividad estadística ($\chi^2=7'042$; $p \geq 0'05$). Sí aparece no obstante correlación de signo positivo entre el número de horas diarias dedicadas a vide-

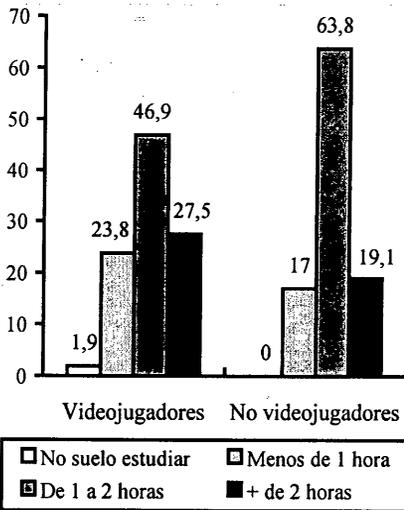


Figura 3. Tiempo diario de estudio.

o jugar y el número de asignaturas suspensas ($Rho= 0'213$; $p \leq 0'01$).

En relación con las características básicas de personalidad de videojugadores y no videojugadores, en la tabla 3 podemos observar las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones evaluadas en el EPQ-J. Tal y como se puede apreciar, videojugadores y no videojugadores no difieren en la estructura de personalidad.

De la misma forma, tampoco aparecen diferencias en ninguna de las dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) de videojugadores y no videojugadores (tabla 4).

Tabla 3. Dimensiones de personalidad de videojugadores y no videojugadores

Escala	Videojugadores		No videojugadores		t
	Media	D.T.	Media	D. T.	
Emocionalidad	11,19	4,07	12,85	15,28	-0,736 (n.s.)
Extraversión	18,73	3,23	18,62	2,97	0,217 (n.s.)
Dureza	3,54	3,21	2,55	2,53	1,947 (n.s.)
Sinceridad	9,92	4,46	8,51	4,39	1,905 (n.s.)
Conducta Antisocial	19,47	4,22	18,4	4,05	1,533 (n.s.)

Tabla 4. Dimensiones de autoconcepto de videojugadores y no videojugadores

Escala	Videojugadores		No videojugadores		t
	Media	D.T.	Media	D.T.	
Académico	7,06	2,10	7,23	1,98	-0,496 (n.s.)
Social	7,38	1,66	7,32	2,03	0,223 (n.s.)
Emocional	5,38	2,04	5,34	2,32	0,113 (n.s.)
Familiar	8,53	1,71	8,67	1,58	-0,493 (n.s.)
Físico	6,69	2,10	6,54	2,16	0,414 (n.s.)

Discusión

La popularidad de los VDJ ha traído consigo el debate social entre padres, educadores y niños-jóvenes acerca de esta manera de ocio siendo, en líneas generales, la opinión pública poco favorable a este tipo de juguetes. Este rechazo viene en parte por el desconocimiento de los videojuegos y de la utilización que se hace de los mismos (fundamentalmente por parte de los niños) generando una actitud reacia frente a ellos. Así, entre los docentes está generalizada la idea de que esta actividad influye negativamente en la interacción social, el rendimiento académico y el tiempo de estudio. Como afirma Estallo (1995), nos encontramos con un ámbito dominado desde su origen por una serie de creencias y tópicos basados en estereotipos más que en observaciones directas. De ahí que creamos necesario la realización de estudios que den a conocer de manera objetiva y precisa la incidencia y posibles consecuencias de esta forma de entretenimiento.

Centrándonos ya en nuestra investigación y en relación a la implantación en los jóvenes estudiados de esta actividad lúdica, podemos indicar en primer lugar que la practican con regularidad el 77'29% de los sujetos de la muestra, cifra ligeramente superior a la referenciada a nivel

nacional por Rodríguez, Megías, Calvo, Sánchez y Navarro (2002).

El uso de los videojuegos está dominado claramente por los chicos (figura 1), quienes representan el 89'36%, mientras que la implantación entre las chicas baja al 55'62%. Esta diferencia de género en cuanto a incidencia se refleja también en relación al tiempo que llevan practicando esta actividad, la frecuencia de juego, así como en relación al tipo de juego preferido. En este sentido, el público masculino es más fiel a esta forma de entretenimiento ya que, más de la mitad de los chicos (59'2%) juegan desde hace más de dos años, cifra que para las mujeres baja al 43'8%. Del mismo modo, la frecuencia de juego está claramente a favor de los chicos quienes, tanto en días laborables como durante los fines de semana, invierten un tiempo considerablemente mayor (más de dos horas, el 28'2% y el 50'7% respectivamente) que las chicas, cuyos porcentajes se reducen a 11'2% y 18% (tabla 2). Por tanto, queda claro que, coincidiendo con autores como Funk (1993) y Estalló (1995), los hombres emplean más tiempo y mayor frecuencia que las mujeres. En la misma línea de nuestros resultados, Rodríguez *et al.* (2002) afirman que el uso de los videojuegos es un comportamiento cultural masculino, los chicos juegan el doble que las chicas, y esto hace que

el mercado se organice para los varones reforzando la tendencia de género. Y si las chicas juegan menos puede ser debido a que los juegos están pensados para un imaginario masculino que dan respuesta a los deseos, afinidades y aficiones de los chicos, obviando e ignorando las preferencias de las chicas.

En relación con dichas preferencias, nos encontramos que los chicos prefieren los juegos deportivos y de acción (16'9% y 15'5%), mientras que las chicas se decantan claramente por los de tipo arcade (33'7%); de hecho, éstos últimos son los únicos más usados por las chicas, ya que en los demás tipos de videojuegos las aventajan los chicos. En ambos casos, los últimos lugares los ocupan los juegos de mesa y de estrategias. Al mismo tiempo, hemos de indicar que un 30'6% de los videojugadores no se inclina por ningún tipo de juego; una posible explicación puede radicar en el desconocimiento y dificultad a la hora de clasificar o catalogar su juego favorito y ello es así porque algunos videojuegos participan de dos o más categorías, conjugando por ejemplo la modalidad deportiva con la de acción o los de estrategias con los de simulación, entre otras posibilidades.

El medio utilizado mayoritariamente para practicar esta actividad es la videoconsola doméstica. Este dispositivo es utilizado por el 56'3% de los videojugadores, conectándola indistintamente al televisor de su dormitorio u otro cualquiera de la casa. El segundo medio más empleado para videojugar es el ordenador (35'6%), destacando su casi inasistencia a las salas recreativas.

Jugar con videojuegos no suele ser una actividad que se realice en solitario. En nuestro caso, el 53'7% de los videojugadores juega acompañado, preferentemente de sus hermanos (32'5%) y amigos (18'1%).

Resultados similares son obtenidos por autores como Garitaonandia, Juaristi y Oleaga (1998) y Rodríguez *et al.* (2002), para quienes alrededor del 60% de los jugadores juegan acompañados.

En relación a posibles diferencias significativas entre videojugadores y no videojugadores en cuanto a actividades a realizar en su tiempo libre, rendimiento académico y variables de personalidad, los resultados encontrados en general apuntan a la inexistencia de tales discrepancias. Así, si exceptuamos la actividad en sí de videojugar, videojugadores y no videojugadores no difieren en cuanto a la ocupación del tiempo de ocio (figura 2), realizando ambos las mismas actividades (ver la televisión, ir al cine, jugar con sus amigos, leer o escuchar música). Por tanto, el uso de los videojuegos no va en detrimento de otras actividades de ocio más educativas, ni de una menor dedicación a otras actividades sociales, culturales o de ocio que se pudieran considerar más constructivas ya que, en algunos casos, los jugadores acostumbran incluso a superar en estos aspectos a los no jugadores.

Igual sucede con el rendimiento académico, ya ni los porcentajes de superación de curso (85'6% para los videojugadores y 87'2% para los no videojugadores) ni el número de asignaturas suspensas difieren significativamente. Sin embargo, sí aparece correlación ($Rho = 0'213$; $p \leq 0'05$) entre el número de horas que dedican a jugar los días laborables y las asignaturas suspensas. Por tanto, aquéllos que más horas juegan durante la semana son los que más asignaturas suspenden, no encontrándose esta asociación si el tiempo de juego se produce los fines de semana. No obstante, está claro que videojugar, al igual que cualquier otra actividad (sea escuchar música, ver la televisión, practicar depor-

te...) que los chicos puedan realizar regularmente, no tiene por qué restarles tiempo para los estudios, siempre y cuando no se invierta un tiempo excesivo en ellas.

En relación a las características de personalidad, nuestros resultados van en la línea de los obtenidos por Gibbs *et al.* (1983), ya que tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas con el EPQ-J entre videojugadores y no videojugadores, presentando ambos una estructura de personalidad similar. Por lo tanto, en nuestro caso, debemos rechazar tanto la creencia generalizada a nivel popular del aislamiento y la incomunicación que fomentan los VDJ, como el hallazgo de autores como Mccloure y Mears (1986), Orris (1986) y Estalló (1995), quienes afirman que los videojugadores son personas más habladoras, abiertas y sociables.

De la misma forma, aunque en un primer momento se consideraba que favorecían la aparición de conductas antisociales, autores como Provenzo (1992) apuntan la posibilidad de que los chicos que practican con regularidad este entretenimiento manifiesten menos conductas desviadas que los que no lo hacen. Sin embargo, los resultados obtenidos por nosotros no apuntan en esa dirección, ya que no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la Escala de Conducta Antisocial del EPQ-J.

Finalmente, otro aspecto en el que también se ha tratado de encontrar diferencias entre videojugadores y no videojugadores es el autoconcepto, afirmando que el jugar con videojuegos puede considerarse como un mecanismo apto para mejorarlo (Marqués, 2000b). Sin embargo, en nuestro estudio no encontramos que videojugadores y no videojugadores difieran en las distintas dimensiones del autoconcepto

evaluadas por el AF5 (académico/laboral, social, emocional, familiar y físico). De cualquier modo, para poder concluir acerca de la posible influencia beneficiosa de los juegos en el autoconcepto sería necesario plantear trabajos de corte longitudinal.

A la vista por tanto de lo expuesto hasta aquí, podemos extraer como conclusiones más importantes de nuestro trabajo las siguientes:

- a) El 77'29% de la muestra afirma jugar con VDJ regularmente.
- b) El medio utilizado en mayor medida es la videoconsola doméstica.
- c) La mayoría de los videojugadores juegan acompañados de sus hermanos y/o amigos.
- d) Videojugar es un actividad preferida en mayor medida por los chicos quienes, además de llevar más tiempo introducidos en esta forma de entretenimiento, suelen invertir (tanto los días laborables como los fines de semana) más del doble de tiempo que las chicas.
- e) Los primeros lugares en las preferencias de los chicos los ocupan los VDJ deportivos y de acción, mientras que en el caso de las chicas, son los de tipo arcade.
- f) Videojugadores y no videojugadores no difieren significativamente en las actividades que realizan en su tiempo libre (excepto claro está en la propia de videojugar), ni en el rendimiento académico (evaluado a través de la superación o no de curso y del número de asignaturas suspensas).
- g) Por último, tampoco aparecen diferencias en cuanto a la estructura básica de personalidad ni al autoconcepto.

Para finalizar, podemos concluir afirmando que con esta investigación esperamos haber contribuido al esclarecimiento de un campo de estudio plagado de creencias infundadas, tópicos y grandes controversias.

Referencias

- Anderson, C. y Eneldo, K. (2000). Video games and Aggressive Thoughts, feelings, and Behavior in the Laboratory and Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 78 (4), 772-790.
- Calvert, S. L. y Tan S. L. (1994). Impact of virtual reality on young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction versus observation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15 (1), 125-139.
- Calvo, A. (1997). *Ocio en los noventa: los videos. Estudio sobre la incidencia de los videojuegos en los jóvenes de Mallorca*. Tesis Doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Dominick, J. R. (1984). Videogames, television violence, and aggression in teenagers. *Journal of Communication*, 34, 136-147.
- Estalló, J. A. (1995). *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Estalló, J.A., Masferrer, M.C. y Aguirre, C. (2001). Efectos a largo plazo del uso de los videojuegos. *Apuntes de Psicología*, 19 (1), 161-174.
- Eysenck, H. J. y Eysenck S. B. G. (1975). *EPQ Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Funk, J. B. (1993). Reevaluating the impact of videogames. *Clinical Pediatrics*, 32 (2), 86-90.
- Gibb, G., Bailey, J., Lambirth T. y Wilson, W. (1985). Personality differences between high and low electronic video game users. *Journal of Psychology*, 114, 159-165.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12, 1-11. [Obtenido en internet el 10 de octubre de 2000. <http://www.edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/Gros.html-44k>].
- Mcloure, R. F. y F. G. Mears (1986). Videogame playing and psychopathology. *Psychological Reports*, 59, 59-62.
- Marqués, P. (2000a). Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 291.
- Marqués, P. (2000b). Los videojuegos y sus posibilidades educativas. [Obtenido en internet el 10 de octubre de 2000. <http://www.dewey.uab.es/pmarques/pravj.htm-29k>].
- Musitu, G. y García, F. (1999). *Cuestionario AF5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Provenzo, E. F. (1992). The Video Generation. *The American School Board Journal*, 29-32.
- Rodríguez, E., Megías J., Calvo, A., Sánchez, E. y Navarro, J. (2002). *Jóvenes y videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Madrid: FAD, INJUVE.
- Sánchez, J. (1997). *Valores, estilos de vida y educación de los niños en relación al videojuego. Bases para un programa de acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Thompson, B. y J. G. Melancon (1985). Convergent and Divergent Validity of Items on a Measure of Androgyny. Comunicación presentada en el *Encuentro anual de la Southwest Educational Research Association*, Austin, Texas.