



# UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“Relación entre la agresividad y la empatía en adolescentes y el uso de videojuegos: Fortnite”**

Alumna: Elena Cueto Avellaneda

Directora: María del Mar Molero Jurado

RELACIÓN ENTRE LA AGRESIVIDAD Y LA EMPATÍA EN ADOLESCENTES Y EL USO DE VIDEOJUEGOS: FORTNITE

Abstract

It is certainly known that teenagers leisure spent on videogames is increasing progressively every year. Playing these has become a common point of reference among the young population. Videogames show a huge capacity to transmit values and ideas, apart from being a great entertainment tool. At the same time, we can see how aggressive behaviours are found more and more often surrounding school kids zones nowadays. This study has the aim of proving a kind of connection between the lack of sympathy, as well as violent attitudes, and the use of videogames by teenagers. Fornite game, which was developed by Epic Games company in 2017, is especially mentioned since it has become a phenomenal success all around the world. RPA (Reactive and Proactive Aggression) and BSS (Basic Sympathy Scale) questionnaire have been done to a selection of 66 teenagers, students of secondary, it all considering that gamers are more violent, aggressive and less sympathetic than young people who do not play videogames. At the end of this research, it is proved that there is no existent link between the users of Fornite and violent, aggressive behaviours of teenagers. However, we consider this an important issue of current interest to be investigated.

Resumen

Es evidente que el tiempo de ocio que los adolescentes dedican al uso de videojuegos aumenta cada año, habiéndose convertido en un elemento de uso común para la mayoría. Los videojuegos presentan gran capacidad de transmitir valores e ideas, además de suponer un instrumento de entretenimiento. Paralelamente se observa que las conductas agresivas entre los adolescentes, no solo en los centros escolares, sino en cualquier ámbito, se han convertido en algo habitual y presente a diario en nuestra sociedad. Este estudio pretende comprobar la posible relación existente entre esta violencia presente entre los adolescentes, y la falta de empatía, con el uso de estos videojuegos. Se hace una mención especial al videojuego Fortnite, desarrollado por la empresa Epic Games en 2017 y convertido en fenómeno viral hasta hoy. Partiendo de la premisa de que los

## AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

videojugadores son más agresivos y menos empáticos se ha realizado el análisis de cuestionarios de RPQ (Agresividad reactiva y proactiva) y EBE (Escala básica de empatía) entre una muestra de 66 adolescentes de educación secundaria. Tras este se comprueba que no existe una relación significativa entre agresividad y empatía y el uso de videojuegos, especialmente del Fortnite. Resulta necesario seguir investigando puesto que se trata de un tema de actualidad y de gran peso entre nuestros jóvenes, que podría de algún modo influir en la construcción de sus personalidades.

## ÍNDICE

PARTE TEÓRICA .....	- 3 -
CAPÍTULO 1: AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN LA ADOLESCENCIA .....	- 3 -
1. ADOLESCENCIA.....	- 3 -
1.1. Aproximación a la adolescencia.....	- 3 -
1.2. Clasificación de la adolescencia.....	- 3 -
1.3 Relaciones en la adolescencia .....	- 5 -
2. AGRESIVIDAD .....	- 7 -
2.1. Concepto de agresividad .....	- 7 -
2.2. Componentes de la conducta agresiva .....	- 8 -
2.3. Formas de expresión de la Agresividad.....	- 9 -
2.4. Principales modelos teóricos de la agresividad.....	- 10 -
2.4.1 Teorías clásicas .....	- 10 -
2.4.2 Teorías actuales .....	- 13 -
2.5 Clasificación de la agresividad.....	- 14 -
2.6 Evaluación de la conducta agresiva .....	- 17 -
2.7. Evaluación de los factores de riesgo .....	- 25 -
2.8 Programas de intervención en la agresividad.....	- 27 -
3. EMPATÍA .....	- 29 -
3.1 Concepto de empatía.....	- 29 -
3.2 Visión integradora de la empatía.....	- 31 -
3.3. Variables que inciden en la empatía.....	- 32 -
3.4. Evaluación de la empatía.....	- 34 -
CAPÍTULO 2: VIDEOJUEGOS .....	- 36 -
1. CONCEPTO DE VIDEOJUEGOS.....	- 36 -
2. CARACTERÍSTICAS DE LOS VIDEOJUEGOS.....	- 37 -
3. EVOLUCIÓN DE LOS VIDEOJUEGOS.....	- 37 -
4. PLATAFORMAS DE LOS VIDEOJUEGOS .....	- 40 -
4.1. Máquinas recreativas.....	- 40 -
4.2. Ordenadores .....	- 40 -
4.3. Videoconsolas.....	- 41 -
4.4. Teléfonos móviles.....	- 41 -
4.5 On line: Comunidades virtuales .....	- 42 -
5. GÉNERO DE VIDEOJUEGOS .....	- 43 -
6. FORTNITE .....	- 45 -
CAPITULO 3: LA AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN USUARIOS DE VIDEOJUEGOS: .....	- 47 -
FORTNITE .....	- 47 -
1. VALORES EN LOS VIDEOJUEGOS .....	- 47 -
2. VIDEOJUEGOS Y VIOLENCIA.....	- 49 -
3. PERFIL DE USUARIOS DE VIDEOJUEGOS .....	- 52 -
4. CÓDIGOS DE CONTROL .....	- 53 -
5. MODULADORES DE LA VIOLENCIA Y VIDEOJUEGOS.....	- 54 -
PARTE EMPÍRICA .....	- 55 -
1. Introducción.....	- 55 -
2. Objetivos.....	- 59 -

## AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

2.1Objetivos generales .....	- 59 -
2.2Objetivos específicos.....	- 59 -
3.Hipótesis .....	- 59 -
4.Método.....	- 60 -
4.1 Participantes .....	- 60 -
4.2 Instrumentos .....	- 61 -
4.3 Procedimiento.....	- 61 -
4.4 Análisis de datos.....	- 62 -
5. Resultado .....	- 63 -
6. Discusión .....	- 71 -
7. Conclusiones.....	- 73 -
REFERENCIAS.....	- 77 -

## PARTE TEÓRICA

### CAPÍTULO 1: AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN LA ADOLESCENCIA

#### 1. ADOLESCENCIA

##### 1.1. Aproximación a la adolescencia.

La adolescencia puede entenderse como una etapa en el desarrollo del ser humano, comprendida entre los 10 y los 19 años (según la OMS), caracterizada por contener una gran cantidad de cambios, sobre todo en el desarrollo cognitivo, de manera constante, que se manifestarán en diversas actitudes y comportamientos (Coleman y Hendry, 2003).

Estos cambios se contemplan de mayor dificultad en el caso de las chicas. Aunque resulta vulnerable para todos, ya que en ella tienen lugar la construcción de la identidad (Hastings, Anderson y Kelley, 1996).

Durante la adolescencia tiene lugar la adquisición de la identidad de género, donde pueden adoptarse roles y estereotipos para confirmar la misma (Eagly, 1987).

En cualquier caso, tanto chicos como chicas, deben contar con una ayuda para trabajar y desarrollar en esta etapa las habilidades sociales así como la modificación y disminución de procesos cognitivos de autodevaluación. Ya que durante la adolescencia pueden surgir características de carácter negativo que dañen a la persona, tales como la inhibición, la aflicción, la ansiedad, el afecto dependiente, mal expresado o con tendencias depresivas o la sumisión entre otros.

Esta ayuda tanto a nivel cognitivo como social, permitirá en el futuro una mejor respuesta ante situaciones de tensión, conflictos relacionales o simplemente violencia (Pérez, Díaz y Vinet, 2005).

##### 1.2. Clasificación de la adolescencia

La clasificación de la adolescencia se antoja necesaria dada las distintas particularidades que pueden ir encontrándose con el paso de los años. No obstante, se proponen diversos criterios para dicha clasificación pudiendo observarse distintas etapas.

En este caso se recogen la adolescencia temprana, media y tardía (Marchesi, Carretero y Palacios, 1997).

Según estos autores la adolescencia temprana se caracteriza por experimentar los cambios asociados al desarrollo biológico sexual, es decir, el dimorfismo sexual. Tiene lugar entre los 10 y 14 años, de manera genérica. Durante estos años se desarrollan los órganos reproductores y los caracteres sexuales secundarios, existiendo diferencias entre hombres y mujeres.

Todo este desarrollo está iniciado y controlado por el sistema hormonal. Este gran cambio hormonal, lleva consigo una serie de emociones asociadas al mismo.

Lo cual se manifiesta en la necesidad de más independencia, la impulsividad, búsqueda de aprobación de los iguales y paralelamente de los padres. Esto puede desembocar en conflictos entre ambos polos, creando en muchos casos confusión.

En la adolescencia media destaca la necesidad de autoestima y refuerzo de la misma, buscando resultar atractivo entre su entorno social. Comienza pues el eterno combate entre gustar y gustarse. La imagen corporal se convierte en una de las preocupaciones de mayor peso en este periodo.

Aunque en esta primera fase de la adolescencia suelen ser aun inmaduros psicológicamente hablando, a pesar de que sexualmente pueden tener plenas capacidades, pueden establecerse las primeras relaciones íntimas, normalmente inestables (Aliño, López y Navarro, 2006).

En la adolescencia tardía ya se ha alcanzado el pensamiento lógico abstracto, y se concluye el desarrollo biológico sexual del individuo, terminando por tanto el crecimiento. Se adquiere un mayor control sobre los cambios emocionales, mayor grado de independencia frenando la importancia que el grupo ha ido adquiriendo en las etapas anteriores. Por tanto, la posible pareja o la familia vuelven a recuperar un papel importante.

El adolescente comienza a proyectarse en el futuro y a delimitar lo que quiere que sea su vida, constituyendo su propia escala de valores e ideales (Coleman y Hendry, 2003).

Según Funes el adolescente se enfrenta a multitud de desafíos, de toda índole. Desde el evidente cambio biológico y corporal, como a la adaptación a su entorno social,

familiar, amoroso, de pareja; pasando por la ética y moral que debe adaptar, asumir y respetar.

### 1.3 Relaciones en la adolescencia

Para que este paso a la vida adulta sea lo suficientemente fructífero, no suponiendo un trauma o un parón en el desarrollo personal del adolescente, es necesario un entorno saludable y adecuado. En el cual juega un papel fundamental la familia (2003).

La familia tiene el derecho pero también el deber de conseguir que sus miembros estén adecuadamente preparados para el desarrollo de su vida en sociedad. Son por tanto los responsables de la transmisión de valores que permitan este objetivo, así como los garantes de que sean adquiridos. Ello conlleva no solo satisfacer las necesidades básicas sino la adquisición de conductas e ideales, que permitan su desarrollo como personas.

Al llegar la adolescencia esta misión se convierte en ardua difícil, pues deben producirse una serie de cambios para adoptar la nueva situación, donde los hijos adquirirán nuevos roles (Aliño, López y Navarro, 2006).

Una de las dificultades que encuentra la familia en esta etapa de la adolescencia es no converger en palabra y obra. Es decir, la educación y transmisión de valores a los adolescentes no solo debe hacerse de manera verbal, desde la infancia. Debe complementarse y apoyarse en una parte práctica, donde los propios progenitores y miembros de la familia demuestren en la vida cotidiana la aplicación de dichos valores o normas. El ejemplo será mucho más fructífero en el desarrollo personal de los adolescentes al atravesar este periodo de la vida, caracterizado por la rebeldía, el ojo crítico y la búsqueda de respuestas (Marina, 2013).

Otra de las aportaciones de Marina en el campo de la educación de adolescentes es el consejo de aunar en equilibrio, tanto los límites como la ternura. Es necesario, la imposición de normas durante toda la vida del individuo pero especialmente en la adolescencia. Donde el hijo entenderá que existen, de manera natural, unas responsabilidades que cumplir bajo unas condiciones concretas. Marcando unas normas reflexionadas y lógicas, y llevando a cabo el cumplimiento de todas ellas por parte de los miembros de la familia, el adolescente aprende a marcarse sus propios límites a la hora de actuar en sociedad y a acatar los del entorno que le rodea.



Esto no debe convertirse en un autoritarismo que niegue al adolescente, haciéndolo sucumbir en una sumisión sin sentido o bien una rebeldía ante cualquier norma, ya sea lógica o no. Por ello debe trabajarse paralelamente a la ternura, es decir, la comprensión de las características propias del adolescente, y el desarrollo emocional del mismo (Marina, 2013).

En cualquier caso, el paso a la adolescencia marcará el inicio de un desapego de los padres, para poner parte de esa necesidad humana de búsqueda de compañía y seguridad en otro tipo de relaciones (Allen y Land, 1999).

Otra de las relaciones más importantes en la adolescencia es la que establecen con sus iguales, pudiéndose ser entre parejas o bien especialmente la que se establece en grupo. El grupo se constituirá como factor de riesgo o bien como protector en esta etapa de cambio, ya potencie conductas positivas o negativas en los adolescentes (Aliño, López y Navarro, 2006).

A pesar de todo existen discrepancias a la evolución de este apego existente entre los iguales en la última etapa de la adolescencia y etapas posteriores. Algunos autores hablan de una prevalencia en las relaciones de pareja poniendo en segunda posición la importancia del grupo, que en parte viene marcada por adquirir una mayor independencia y confianza en sí mismos. Puesto que en el final de la adolescencia y por consiguiente, en etapas posteriores, las personas tienden a consolidar sus identidad aumentando la confianza en sus propios valores, ideas y proyectos (McElhaney, Allen, Stepheson y Hare, 2009).

Mientras que otros autores, por el contrario, apuestan por todo lo contrario. Según estos, al aumentar la competencia social con la edad, se provoca un fortalecimiento entre los iguales (Rubin, Co-plan, Nelson y Lagace-Seguin, 1999).

Estas discrepancias solo pueden entenderse porque las investigaciones realizadas han puesto más peso a algunos aspectos concretos y otras se han fijado más en otros distintos. En cualquier caso no existen teorías únicas para explicar el apego que se establece entre los pares, a pesar de haber sido comprobado en múltiples investigaciones (Kerr, Stattin, Biesecker, y Ferrer-Wreder, 2003, Steinberg y Morris 2001).

Para entender el paso de la adolescencia tardía a la adultez temprana, desde el punto de vista del apego, hace falta tener en cuenta la definición establecida para la

amistad por autores como Bukowsky, Hoza, Boivn (1994). Donde se matizaban cuatro dimensiones que permitían entender el concepto: compañía, apoyo, seguridad y cercanía. Estas dimensiones vienen a coincidir de alguna manera con las que definen el concepto de apego, tales que la búsqueda de proximidad, base segura, búsqueda del refugio emocional y ansiedad ante la separación.

Atendiendo a estos conceptos puede entenderse mejor el paso de una relación de apego adolescente a una de tipo adulto, donde lo que prima es la intimidad y el apoyo (Allen y Land, 1999).

## 2. AGRESIVIDAD

### 2.1. Concepto de agresividad

A pesar de que no existe un consenso general para definir conceptos como agresividad (Parrott y Giancola, 2006) dada la gran cantidad de literatura al respecto, donde pueden encontrarse distintas tendencias de pensamiento nos centraremos en matizar al menos algunos aspectos, aunque estos no sean compartidos por todos los autores.

Resulta imprescindible comenzar diferenciando el concepto de agresividad del de violencia. La clave para ello resulta de la intencionalidad de la acción o comportamiento llevado a cabo. En el primero de los casos no conllevaría una intención previa, sino que sería la respuesta ante un estímulo amenazante que permite al sujeto defenderse. No así la violencia, la cual no sería una defensa sino un ataque dirigido con un fin hacia algo o alguien. Estaríamos pues hablando de una consecuencia que no puede evitarse (Tedeschi y Felson, 1994).

Podemos pues aceptar que la agresividad sea una estrategia propia del ser humano que puede permitirle desenvolverse en determinadas circunstancias, como pudiera ser la defensa ante un ataque. Aun así, no sería la respuesta más adecuada o acertada, ya que conlleva violencia. No siendo violencia en si misma sí que la engendrará a posteriori. Una conducta agresiva por tanto resulta un problema en la sociedad. (Parke y Slaby, 1983)

Si pretendemos buscar el origen de la agresividad no daremos con una única causa, ya que esta resulta de la interacción de distintos factores. Las evidencias nos encaminan a pensar que se trata de una conducta aprendida donde se mezclan factores biológicos,

sociocontextuales, cognitivos y emocionales en el tiempo (Oots y Wiegele, 1995; Bandura, 2004; Borum, 2004). Teniendo distinto peso e importancia unos factores u otros atendiendo a las características y circunstancias de la persona (Trujillo, 2005).

En el caso del origen de la violencia en las aulas educativas, que nos compete en este trabajo, debemos tener en cuenta no solo la interacción de los adolescentes en el propio centro sino también la que existen en el núcleo familiar, y en el contexto social en el que desenvuelve su vida donde se incluyen creencias y valores sobre las que se apoya. Además de la influencia de los medios de comunicación y redes sociales por las que se mueve. Será la interacción de todas estas la que pueda darnos una idea general del origen.

No obstante, en base a muchos estudios científicos, Díaz-Aguado, habla de una serie de categorías de riesgo que suelen ser comunes en todos los casos de violencia escolar. Entre ellos cabe destacar la exclusión social o al menos tener la percepción de que así ocurre, y la justificación de la violencia en los entornos en los que se desarrollan.

## 2.2. Componentes de la conducta agresiva

Dentro de la conducta agresiva podemos destacar tres componentes que pueden distinguirse: cognitivo, afectivo y conductual.

La componente cognitiva incluye tanto creencias, como pensamientos o percepciones de la realidad por parte de la persona. Las personas con conducta agresiva coinciden en una serie de actuaciones como percibir la realidad en forma absolutista, encontrar hostilidad en los demás, tender a la generalización con pocos datos, escoger respuestas más agresivas que prosociales. Todo esto les lleva a actuar de forma errónea al interpretar situaciones y escoger soluciones. (Spivack y Shure, 1974; Deluty, 1981; Dodge y Frame, 1982; Richard y Dodge, 1982; Huesmann y otros, 1984; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Slaby y Guerra, 1988; Dodge y Crick, 1990; Zelli, 1992)

Si ponemos el enfoque en los sentimientos, emociones y valores, se tratará del componente afectivo. También recibe el nombre de componente evaluativo. Las personas actuarán de manera más agresiva cuando confunde la agresión con el poder y dominio, y sobre todo cuando sienten haber sido tratadas de un modo injusto. (Eron, 1982; Huesmann, Eron, Klein, Brice y Fischer, 1983; Huesmann, Lagerspetz, y Eron, 1984; Diaz-Aguado, 1996)

Por último, la componente conductual tiene que ver con las habilidades, estrategias y destrezas desarrolladas. Cuando se carecen de las herramientas suficientes para interactuar socialmente y para resolver conflictos se tiende a un comportamiento agresivo. Estas carencias llevarán a una falta de integración, toma de decisiones, dificultad de perspectivas, sensación de rechazo (Asher, Renshaw y Geraci, 1980; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983, 1985; Huesmann y 91 otros, 1984; Dishion, Loeber, Stouthamer, Loeber y Patterson, 1984; Dodge y otros 1990; Kupersmidt y Coie, 1990).

Las distintas vivencias o personas con las que interactuamos, así como las circunstancias tendrán más influencia en unos de los componentes que en otros. Según Díaz-Aguado (1996) la componente cognitiva será más influenciada con la enseñanza, las personas que te rodean en este proceso de enseñanza dejarán huella en el componente afectivo, y las vivencias de resolución de situaciones en la conductual.

### 2.3. Formas de expresión de la Agresividad

Existen diversas expresiones dentro de la conducta agresiva, de entre las cuales destacamos la agresión física, la agresión verbal, hostilidad e ira.

La agresión física tendría como consecuencia una acción destructiva, que provoca lesión o al menos implican un castigo. Todo ello para afrontar una situación ajena que nos amenaza.

En la agresión verbal el individuo expone su idea de manera imperativa, de modo que concibe sus argumentos como únicos posibles. Para ello se vale de diversas herramientas lingüísticas como la insinuación maliciosa, ironía, burla, sarcasmo, agravio, mofa, ridiculización, afrenta, menosprecio, descalificación, humillación, escarnio, injuria, calumnia, difamación...

Según Buss (1961) la hostilidad haría referencia a una valoración negativa sobre personas y circunstancias, a las que llegamos incluso a desear el mal. Incluimos en ira todos los sentimientos surgidos de manera innata e involuntaria tras vivir una situación desagradable o dañina (Berkowitz, 1996).

Las diversas expresiones de la agresividad pueden relacionarse con distinción de género como comprobaron investigadores como Castrillon y Vieco (2002). Comprobando

que en el caso de los hombres era más común la agresión física, y las mujeres sin embargo tendían más a una agresividad verbal e indirecta.

En diversos estudios se pone de manifiesto una mayor frecuencia y uso de la violencia en el caso de los hombres que de las mujeres (Rutter y otros, 1998; Scrandroglio y otros, 2002). Esta observación puede percibirse desde edades tempranas, y por tanto también en el ámbito escolar podrá notarse (Olafsen y Viemero, 2000; Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993). Sin embargo, es importante matizar que este hecho no se encuentra asociado a que el hombre posea una condición biológica innata tendente a la agresividad. Sino que se trata de una cuestión puramente fenotípica, donde el estereotipo masculino tradicional se perfila como dominador y violento. (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez, 2001).

Es por ello que esta identificación acarrea conductas agresivas, en mayor medida en los chicos. (Young y Sweeting, 2004).

## 2.4. Principales modelos teóricos de la agresividad

### 2.4.1 Teorías clásicas

La teoría de la agresión propuesta por Freud ha marcado una influencia notable en las primeras teorías al respecto. Por tanto, merece la pena comentar que para Freud la agresión es una reacción básica que sucede como respuesta cuando se ha producido la no consecución de un placer o bien cuando se trata de evitar una situación de dolor. (Freud, 1920).

Surge así la Hipótesis de la Frustración-Agresión basada en la presencia de agresión en cualquiera de sus manifestaciones como respuesta a una frustración previa (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939). Ha de entenderse aquí la frustración como el impedimento de conseguir una gratificación que se desea. Según Dollard y sus colaboradores cuando mayor fuese la frustración mayor la inclinación a la agresión. Pudiendo medirse el grado de frustración haciendo recuento de cuánto mayor sea la satisfacción final que deseaba alcanzarse, en qué medida se ha producido el bloqueo a la misma y las circunstancias personales de la cantidad de fracasos anteriores sufridos. Aun así años después este planteamiento que relaciona de forma directa e indiscutible la frustración y la agresión se vio puesto en duda por Neal Miller (1941). Este analizaba las respuestas de personas, suscitadas por distintas frustraciones, comprobando que surgían

otras opciones distintas a la agresión. Siendo por tanto la violencia solo una respuesta dentro del abanico de reacciones surgidas ante una misma situación de frustración.

Estas respuestas no violentas bloquean a la respuesta agresiva que podría surgir de forma automática, más no lo hace debido al proceso de socialización que toda persona vive. La socialización enseña al ser humano la posibilidad de reconducir la respuesta agresiva, valiéndose de mecanismos como puedan ser el uso de la razón para resolución de problemas, cambiar la meta inicial por otras. Es decir, mantener una conducta prosocial.

Así pues, las críticas principales a esta primera hipótesis clásica sobre la aparición de la agresión pueden resumirse en dos. En primer lugar, el concepto asumido de la frustración. Ante este concepto encontramos una tendencia por parte de algunos psicólogos a considerarla como algo externo que impide la consecución de nuestros propósitos (Berkowitz, 1996) mientras que para otros es un sentimiento interno que surge ante una contrariedad. En el caso de Dollard y sus colaboradores se inclinaban por la primera acepción.

Y en segundo lugar las críticas se remitían a la evidencia cotidiana de la existencia de personas que no reaccionan agresivamente. Detectándose entre ellos los que presentan mayor tolerancia, las que tienden a no culpabilizarse sino trasladar la culpa a otros (Allport, 1953).

Para concluir esta teoría clásica basada en la frustración podríamos citar la idea de Berkowitz donde pone de manifiesto que solo algunas frustraciones conducirán a la agresión y que esta agresión no será únicamente movida por no conseguir nuestros objetivos: “sólo somos provocados cuando creemos que la interjéncia ha sido injusta —arbitraria o ilegítima- o iba dirigida a nosotros personalmente” (Berkowitz, 1996, p.57).

Otra de las teorías clásicas destacables es la del Aprendizaje Social, produciéndose aquí un cambio de escala, pasando de centrar el origen de la agresión a un acto individual frente a la frustración a una escala más global, en la cual se tienen en cuenta también las facetas colectivas del ser humano (Bandura y Ribes, 1975).

Bandura propone esta teoría en la que la agresión es definida tanto como daño psicológico como físico. La valoración de este daño será subjetiva puesto que dependerá de determinados factores que la actuación se considere o no agresiva, intencional o accidental.

Bandura afirma a través de la Teoría del Aprendizaje Social que no podemos ceñirnos a explicar la conducta agresiva únicamente con factores sociales o aprendidos, así como tampoco puede apuntarse a los factores biológicos como únicos responsables. Por tanto, será el resultado de la interacción de todos ellos. El ser humano puede ir adquiriendo determinadas conductas agresivas por observación de modelos o experiencia propia, pero su genética influirá en cómo las lleve a la práctica, con qué frecuencia, y si aumentarán en su actividad diaria o no (Bandura y Ribes, 1975).

Puesto que la observación de un modelo agresivo no implica directamente su aprendizaje e imitación en todas las personas. Influirá en la permanencia del modelo su propia representación. (Bandura, Grusec y Menlove, 1966).

Para los teóricos de este tipo de aprendizaje social es fundamental el entorno familiar y su influencia en el desarrollo de la persona a la hora de interferir en la conducta agresiva de la persona. (Baumrind, 1973; McCord, 1979; Olweus, 1980; Loeber y Dishion, 1983; Perry y Bussey, 1984; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Patterson, 1986).

Otorgan también gran peso dentro del modelamiento simbólico a la influencia televisiva, muy presente en la vida cotidiana. Ha quedado demostrado que la exposición a la violencia televisiva supone un aumento en las actuaciones agresivas entre las personas. (Steuer, Applefield y Smith, 1971; Parke y col., 1972; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972).

En cuanto a la adquisición de conductas agresivas por experiencia propia se encuentran muy relacionadas con procesos de castigo-recompensa ante determinadas respuestas. Pudiendo cualquier persona pasar de pacífica a agresiva después de obtener resultados exitosos (Patterson, Littman y Bricker, 1961).

La Teoría del Aprendizaje Social destaca por hacer referencia a los instigadores, es decir factores que activan y conducen la conducta agresiva una vez aprendida. Entre estos instigadores de la violencia destacan el modelamiento, el tratamiento aversivo, la

anticipación de consecuencias positivas y el control instruccional, es decir, fomentar actuaciones agresivas y sancionar su incumplimiento.

Junto con los elementos instigadores la Teoría habla de patrones de reforzamiento o de castigo, para que la conducta agresiva continúe o desaparezca. Estos patrones pueden variar para cada individuo o incluso para cada circunstancia.

Esta teoría abandona pues definitivamente el origen de la agresión como algo innato del ser humano, ni como respuesta única posible frente a la frustración y pone su mirada en el contexto social del individuo.

#### 2.4.2 Teorías actuales

Las teorías actuales se centran en el estudio de las condiciones de riesgo y los factores de protección que explican la aparición de conductas violentas. Ambos elementos pueden estudiarse desde dos perspectivas, evolutivas y ecológicas.

La evolutiva nos permite observar la consecución de determinadas acciones básicas durante los distintos niveles por los que va pasando la persona desde su niñez a su edad adulta. La consecución o no de las mismas irá desarrollando en el ser una serie de patrones que conllevarán conductas agresivas o no, según cada individuo.

La perspectiva ecológica pone fin al empeño de aislar al individuo y cargarle con toda la responsabilidad de las conductas agresivas. Deja por tanto de considerarlas como fruto de la genética y biología del ser humano, sino que la contextualiza en el campo de vida del individuo. Por lo que el fruto de la interacción de ambas realidades desemboque en determinadas conductas, a las que se valorarán agresivas o no según las circunstancias, valores, y contexto social.

Estas teorías estudian el ambiente del individuo teniendo en cuenta tanto su influencia familiar como social, la implicación entre ambas, la influencia de los medios de comunicación y el conjunto de valores y creencias de las personas. Así pues, percibe prácticamente la ausencia de factores de protección mientras que son múltiples la presencia de factores de riesgo en cada nivel. Entre estos destaca la exclusión social, límites difusos o nulos, pertenencia a grupos violentos, y justificación de actitudes agresivas por parte del contexto social (Díaz-Aguado, 2004).



## 2.5 Clasificación de la agresividad

Dada la complejidad existente en el concepto de agresividad y al mismo tiempo su necesidad de estudio, por ser de interés moral a lo largo de toda la historia, se hace necesario una clasificación que facilite el mismo.

La agresividad engloba múltiples comportamientos, no puede entenderse como un concepto cerrado y único. Es decir, presenta una naturaleza con múltiples dimensiones. Según actúen unos aspectos u otros en la persona tendrá lugar un tipo distinto de comportamiento agresivo (Liu, 2004).

Por ello han surgido muchas clasificaciones de la agresividad en los últimos años, cada una de ellas tomando como criterio de clasificación un aspecto diferente. En muchos casos con diferencias muy pequeñas entre unas y otras (Carrasco y González, 2006).

Si el aspecto destacado y utilizado como criterio es la naturaleza de la violencia, algunos autores apuesta por diferenciar entre agresión física y agresión verbal. Entendiendo la primera como un ataque en el que se emplea el propio cuerpo o elementos que le ayuden para infringir un daño corporal. Cosa que en la agresión verbal no ocurriría, puesto que se limita a un daño oral mediante palabras dañinas, hirientes o amenazas (Buss, 1961; Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara, 1977; Valzelli, 1983). Se propone también como agresión opuesta a la física la llamada agresión social, donde lo que prima es dañar la reputación de la persona mediante rumores o incluso intentando modificar las relaciones interpersonales (Galen y Underwood, 1997).

Poniendo la importancia en las relaciones interpersonales surge la agresión directa, también conocida como abierta, puesto que hace referencia a una confrontación directa entre el que practica la violencia y el que la recibe. En ella se profiere tanto ataque físico como verbal, sobre la persona o sus bienes. Y la agresión indirecta, en la que el daño no tiene lugar de modo directo si no por medio de manipulación de relaciones interpersonales, emisión de información falsa, rechazo social o provocando la exclusión (Buss, 1961; Valzelli, 1983; Lagerspetz et al., 1988; Björkqvist et al., 1992; Crick y Grotpeter, 1995; Grotpeter y Crick, 1996).

Fue Bjorkqvist y sus colaboradores los que acuñaron el término indirecta para hacer referencia a una agresión donde se emplean conductas sociales dañinas, de modo

que se tergiversa información sobre la víctima, estableciendo incluso relaciones positivas con su entorno con el objetivo de poder modificar las conductas que estos presentan hacia la víctima (1992).

Prácticamente coincide con el término agresión relacional, propuesto por Crick y Grotpeter (1995), con la salvedad de que a diferencia de la anterior en este caso se contempla tanto que se produzca de manera directa como encubierta.

Si nos fijamos en el motivo que lleva al agresor a cometer dicha acción puede establecerse una clasificación entre agresión hostil y agresión instrumental con una diferencia notable entre ambas. En la hostil no existe una meta que conseguir para el agresor mientras que en la instrumental sí que se persigue un objetivo o se obtiene un beneficio tras la acción (Feshbach, 1970; Atkins et al., 1993; Kassinove y Sokhodolsky, 1995). Kassinove y Sokhodolsky (1995) justifica la agresividad hostil con la presencia de ira y la instrumental con la identificación de la víctima como un obstáculo en el camino hacia su meta.

Se puede matizar dentro de la agresión hostil, según Berkowitz, la agresión emocional donde la chispa que provoca la acción no es externa, sino que surge del afecto negativo que la víctima suscita en el agresor. De modo que el agresor experimenta ira y la concreta en una agresión.

Una de las clasificaciones más conocida es la clínica donde se distinguen la agresión pro-activa, conocida también con otros términos que hacen referencia a determinados aspectos de la misma como pueden ser predatoria, ofensiva, instrumental, controlada o en frío. Y contrariamente la agresión reactiva, o afectiva, defensiva, impulsiva, incontrolada o en caliente, que responde al modelo de frustración-agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939; Price y Dodge, 1989).

La agresión pro-activa se caracteriza por no estar movida por la emoción sino muy estudiada y controlada, con el objetivo de conseguir el control de otra persona, influenciarla o coaccionarla. Mientras que la agresión reactiva está fuertemente determinada por una emoción que suscita un estímulo, considerado como negativo o amenazante. Puede entenderse pues, como una reacción o respuesta descontrolada y no pensada (Dodge y Coie, 1987; Meloy, 1988; Price y Dodge, 1989; Dodge, 1991; Day,

Bream, y Paul, 1992; Pulkkinen, 1996; Dodge, Lochman, Harnish y Bates, 1997; Scarpa y Raine, 1997; Viatro, Gendreau, Tremblay y Oligny, 1998; Raine et al., 2004).

Algunos autores consideran dos tipos de agresión pro-activa, una más dirigida a la obtención de objetos que sería la instrumental y otra donde el objetivo sería el control de iguales, sobre todo en un entorno de acoso y dominio, que sería el bullying (Carrasco y González, 2006).

Moyer (1968) estudió las agresiones animales atendiendo al estímulo que las provoca y propuso una clasificación que actualmente se extrapola sin problema a las personas. Según él existían la agresión predatoria en relación a la presencia de una presa natural; inducida por el miedo, normalmente a poder escapar; inducida por la irritabilidad donde se combina la presencia de una víctima más el sentimiento de frustración o dolor; territorial defendiendo un espacio propio; maternal defendiendo a la prole; instrumental cuando la agresión se ha convertido en una conducta positiva en acontecimientos anteriores; y agresión entre machos por la mera competitividad masculina.

Anteponiendo la importancia del signo de la agresión surgieron clasificaciones que hablan de la agresión positiva y negativa según permita o no el fomento de la autonomía e identidad propia (Ellis, 1976; Moyer, 1968). De modo que la agresión positiva conllevaría una mayor cooperación en actividades grupales por parte del individuo y si se lleva a cabo de una manera correcta provocaría un aumento en la asertividad, independencia y conocimiento del entorno y de uno mismo. Esto reportaría una ventaja a la hora de defenderse, por ello se conoce como agresión positiva (Jack, 1999).

La propuesta de Mosby (1994) se basó en el fin que persigue en última instancia la acción agresiva cometida. Consideró pues, que podía ser agresión apropiada es aquella necesaria para la defensa propia, razón por la cual se la conoce también como autoprotectora o constructiva; o bien agresión destructiva, cuando se lleva a cabo una acción dañina ya sea para un bien o para un ser, sin buscar con ello la defensa o evitar otra mal mayor.

En 1980 Wilson , padre de la sociobiología, propuso una clasificación donde aparecían la agresión territorial , ya nombrada anteriormente por otros autores; la agresión

de dominancia que permitiría obtener determinados privilegios por alcanzar cierto poder; la agresión sexual con el fin de obtener satisfacción sexual a costa de otra individuo sin su consentimiento; la agresión parental disciplinaria que quedaría reservada a aquellos progenitores que tratan de marcar unas normas o límites sobre su prole; la agresión protectora maternal orientada a la defensa de la prole cuando esta no se encuentra en condiciones de su propia defensa; la agresión moralista en la que se trata de imponer ciertos pensamientos, ideas o conductas bajo el prisma del fanatismo; la agresión predatoria gracias a la cual obtienes objetos que deseas y la agresión irritativa cuyo origen será un estímulo dañino o desagradable, que afecte tanto al cuerpo como al psiquis.

Podemos encontrar muchas más clasificaciones en la literatura relacionada, con distintos criterios de clasificación. Tal como la agresión controlada o impulsiva según el grado de control que se tenga sobre la acción o la situación, según recibas tú mismo u otro individuo la agresión hablaríamos de autoagresión o heteroagresión, según el sexo del autor de la agresión: masculina o femenina... (Carrasco y González, 2006).

## 2.6 Evaluación de la conducta agresiva

Es habitual por la falta de desarrollo de instrumentos específicos para la evaluación de la agresividad emplear aquellos que fueron diseñados para otros fines más globales. En cualquier caso es necesario ajustar el instrumento en cuestión a las características del evaluado y a las del contexto en el que se desarrolla. Puesto que conociendo el estímulo que lo provoca o como es interpretado dicho estímulo en el contexto del individuo pueden entenderse, paliarse y modificarse dichas actitudes agresivas. No puede desvincularse un aspecto de otro. Y habrá que tener en cuenta siempre los factores de riesgo.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación de la agresividad es precisamente la censura que existe sobre este tipo de conducta, que puede conllevar que el individuo al que se está evaluando no responda con total libertad tratando de ocultar cierta información. Por ello es recomendable el uso de múltiples instrumentos que puedan paliar este sesgo (Carrasco y González, 2006).

Aunque el propósito inicial del estudio de archivos previos del individuo (clínicos, penitenciarios, de salud...) no tenga por objeto primero la evaluación de la agresividad

del mismo, si resulta útil puesto que puede presentar información más libre de los sesgos que se comentaban anteriormente. Suelen de carecer de una precisión elevada pero constituyen una ayuda inicial en la evaluación (Baron y Richardson, 1994).

Uno de los instrumentos más básicos pero al mismo tiempo más fiable son las técnicas de observación directa, en situaciones naturales y cotidianas para el individuo. Ello conlleva una buena formación por parte de los observadores, que deben ser rigurosos y evitar perturbar el comportamiento habitual de los observados. Ya que la presencia notable de los mismos puede perturbar la fiabilidad de los resultados. Resulta por otro lado un instrumento costoso (Carrasco y González, 2006).

Ante estos instrumentos surgen sistemas de registros como los de Patterson (1977) con 28 categorías con sus definiciones adjuntas, para evaluar conductas disruptivas de niños, organizadas en conductas verbales como ordenar y llorar, no verbales como agresión física contra personas o cosas, y otro grupo de conductas como la obediencia, mentiras o desaprobación.

También se han propuesto situaciones concretas para evaluar la conducta agresiva como juegos competitivos con actuaciones previas pactadas por los participantes no evaluados o reacciones ante dispensadores de corrientes eléctricas, entre otras muchas (Baron y Richardson, 1994).

Destacan como escalas de observación el Inventario de Agitación Cohen Mansfield con 29 conductas distribuidas en agresivas, no agresivas y verbales agitadas. Cuenta con siete puntos y está dirigida al contexto de ancianos en residencias (CMAI; Cohen-Mansfield, Marx y Rosenthal, 1989).

Otra opción es la Escala Modificada de Agresión para Pacientes Ambulatorios con 25 puntos destinadas a evaluar la frecuencia de la conducta agresiva, la irritabilidad y suicidio (OAS-M; Coccaro et al., 1991).

El Sistema de Observación SOC-III de Interacciones familiares permite evaluar tanto problemas de relación como de agresión en niños hasta doce años de edad, utilizando códigos de interacción o no interacción tanto de sus conductas como de sus familias (Cerezo, Keesler, Dunn y Wahler, 1991).

Otro de los instrumentos de evaluación de la agresión más común es la recopilación de informes verbales, especialmente autoinformes, es decir, contestados por el propio evaluado. Aunque en este caso entrañan el riesgo, anteriormente comentado, de

manipulación de información, por lo que es recomendable utilizar instrumentos fiables (Carrasco y González, 2006).

Una de las formas más comunes de informes verbales son las entrevistas, existiendo múltiples ejemplos tanto para adultos como para niños y adolescentes. Para estos últimos destaca la adaptación de *Entrevista Diagnóstica para Niños y Adolescente (DICA)*; Reich, Welter y Herjanic, 1997) en su versión EDNA-IV-A. En todas ellas el papel del entrevistador es fundamental, requiriendo de formación previa.

Los informes verbales que tienen una mejor eficacia en la valoración de la agresividad en adolescentes son los autoinformes, también llamados cuestionarios específicos.

Uno de los más destacados es el Cuestionario de Agresividad física y verbal adaptado al castellano en 2001 por Barrio, Moreno y López. Este instrumento se vale de 20 ítem que detallan conductas agresivas, de las cuales 5 servirán como elementos de control puesto que describirán situaciones exentas de agresividad. Con ello se consigue impedir, en la medida de la posible, tendencias a la hora de responderlos. Para rellenar el cuestionario se propone una escala con tres posibles respuestas graduadas, que van desde el 3 que se asociaría a “a menudo”, el 2 “algunas veces” hasta el 1 que haría referencia a “nunca”: La valoración de estos 20 ítem nos ofrece además de una puntuación final global, un resultado más específico de agresión física y otro de agresión verbal. Aunque comúnmente está enfocado a ser respondido por el propio adolescente, y por eso lo incluimos en la categoría de autoinforme, puede si fuese necesario ser contestado por los profesores o los padres del individuo en cuestión (AFV; Caprara y Pastorelli, 1993; Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozsa y Caprara, 1997).

Un autoinforme habitual es el Inventario de expresión de ira estado rasgo adaptado en 2001 al castellano por Miguel-Tobal, Cano-Vindel, Casado y Spielberg. Este instrumento aun no siendo específico para la valoración de la agresividad, puede emplearse igualmente puesto que se centra en la ira, cuya expresión está estrechamente relacionada y vinculada con la agresividad. Cuenta con 49 elementos para valorar la ira pero distribuidos en tres apartados según se busque una matización u otra del concepto de ira. Por una parte, se analiza la ira como estado, incluyendo esta como sentimiento,

expresión verbal o física; por otra la ira entendida como rasgo, es decir, temperamento y reacción; y por último el afrontamiento, esto es, expresión interna y externa y el control correspondiente.

Cada ítem consta de una afirmación con cuatro posibilidades atendiendo a la frecuencia de la conducta descrita. Otro de los resultados que nos ofrece este instrumento es un índice de expresión global de la ira.

Existen adaptaciones más específicas según la franja de edad para la que vaya a aplicarse, aunque tal cual se ha descrito resulta muy útil para el caso de los adolescentes (STAXI; Spielberger, 1999).

Otro instrumento que puede incluirse en este tipo de cuestionarios es Taxonomía de las Situaciones Sociales Problemáticas para Niños. Se centra en la competencia social en situaciones concretas, como pueden ser la integración en un grupo constituidos por iguales, reacciones frente a provocaciones, actitud frente al éxito, expectativas tanto desde el punto de su entorno como del profesor. Se distribuye en 44 ítems (TOPS; Dodge, McClaskey y Feldman, 1985).

La Escala Infantil de Tendencias a la Acción está más dirigida a niños, pero puede aplicarse en las primeras etapas de la adolescencia, donde puede medirse las reacciones agresivas, asertivas o sumisas valiéndose de 30 situaciones que se presentan a los evaluados. Estos pueden elegir entre cuatro respuestas frente a dichas situaciones, sumisión, aserción, agresión física o verbal (ASB; Allsopp y Feldman, 1976).

En relación con las conductas antisociales, que llevan asociadas cierto grado de agresividad como por ejemplo transgresión de normas, se encuentra el autoinforme de Batería de Socialización. Se vale de 46 elementos con dos posibles respuestas, verdadero o falso. También se emplea como cuestionario para padres y profesores, obteniéndose una media que valora la conducta social, normalmente en niños (BAS; Silva y Martorell, 1987).

Semejante al cuestionario anterior existe otro llamado Cuestionario A-D de Conductas Antisociales y Delictivas. En este caso podría aplicarse con mayor eficacia en adolescentes, mientras que el anterior está más dirigido a la infancia. Presenta dos partes

de 20 ítems, con lo que el número de elementos que tiene que contestar el evaluado es semejante en ambos casos. También se responde con verdadero y falso. Pero una de sus partes está centrada en comportamientos delictivos. En este caso solo se rellenaría específicamente por el adolescente (Seisdedos, 1988).

El Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil mide la inadaptación desde todas las perspectivas posibles, no solo la personal, sino también social, escolar y familiar. Con 175 elementos de verdadero o falso, se comprueba dentro de este entorno de inadaptación una escala de agresión social y otra de disnomía. De este modo se pone de manifiesto la agresividad con el entorno social que rodea al evaluado y el conflicto que surge de la relación de este mismo con las normas establecidas (TAMAI; Hernández, 1990).

Centrado en el ambiente que surge en los centros escolares el autoinforme más empleado para evaluar la agresividad es el Cuestionario BULL. Permite comprobar situaciones de abuso, características tanto del agresor como de la víctima así como es aceptada esta situación de agresor-víctima por el entorno y características y cohesión dentro del grupo. Se trata de 10 preguntas que deben ser contestadas tanto por el alumnado como por el profesorado (Cerezo, 2000, 2001).

Para distinguir perfiles de agresor y de víctima es útil el autoinforme La vida en la escuela. Presenta 39 elementos sobre la frecuencia de conductas recibidas agresivas, positivas o neutras (Smith y Sharp, 1994).

Es común que surjan situaciones agresivas en el entorno escolar como fruto de la convivencia entre alumnado, profesorado y familia. Para ello existe una batería de Cuestionarios sobre Convivencia Escolar. Concretamente ofrece 8 cuestionarios con una decena aproximadamente de preguntas con referencia a esto (Ortega y del Rey, 2003).

Más específico es el Cuestionario de Agresión. Aunque está dirigido para personas más adultas puede utilizarse en las últimas etapas de la adolescencia. Tiene 52 ítem para medir cuatro aspectos como son la agresión física, la agresión verbal, la ira y la hostilidad. Resulta uno de los instrumentos con más solidez actualmente (AQ; Buss y Perry, 1992). A partir de escalas dirigidas a conductas más amplias surge la Escala de Actitudes Criminales hacia la Violencia. Se obtiene pues una idea de la predisposición a acciones violentas físicas, agresiones generales y a cometer crímenes de diversa índole. Se ayuda



de ítem de otras escalas, que se responden mediante una medida tipo lickert con cinco alternativas. Este instrumento no solo permite esa predicción sino que nos ayuda a identificar aquellas actitudes sobre las que puede intervenir (CAVS; Polaschek, Collie y Walkey, 2004).

Como ejemplo de informes destinados a detectar la violencia dentro del entorno familiar del individuo destaca la Conflict Tactisc Scale (CTS; Straus, 1979) y la actualizada Escala de Tácticas de Conflicto. Ofrece información sobre los conflictos surgidos en el seno de la pareja, tanto con carácter violento como otro tipo de conflictos, empleando 78 ítem ordenados por gravedad (CTS-II; Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugar-man, 1996).

Existe una versión centrada en la posible agresividad que se da desde los padres a los hijos “Parent-child Conflict Tactics Scale” (CTSPC; Straus, Hamby, Finkelhor, Moore y Runyan, 1998).

Además de los informes rellenos por los propios sujetos evaluables, otro de los informes verbales con los que se cuenta para la evaluación de la agresividad son los test de personalidad, considerando a esta como un rasgo intrínseco del sujeto o una tendencia a la misma ( Carrasco y González, 2006).

Uno de estos test es el Inventario de Personalidad Multifásico de Minesota (MMPI-II; Hathaway y Mckinley, 1999) y el Inventario de Personalidad de Millon (MCMI-II; Millon, 1987). En ambos casos cuentan con versiones ajustadas al rango de edad de la adolescencia y ayudan a la determinación de psicopatologías y casos clínicos. De los adaptados al español destaca el de Ávila Espada y Jiménez en 1999, del Inventario de Personalidad Multifásico de Minesota (MMPI-II; Hathaway y Mckinley, 1999). Esta construido a partir de distintas escalas, como la escala clínica básica, la desviación psicopática (Pd), la escala O-H de Hostilidad, escala ANG de Hostilidad donde puede detectarse contenido sobre el control de la ira y la escala antisocial.

Puede utilizarse también el Inventario de Personalidad de Millon en 1998, que cuenta con versidón adaptada de Ávila y Espada. Tiene 175 ítems de verdadero/falso, con 26 escalas. A partir de este test se delatan tipos de personalidad tales como agresivo-

sádico, antisocial, narcisista, masoquista y pasivo-agresiva. Estas personalidades se han relacionado con conductas violentas o que muestran predisposición a la misma (Carrasco y González, 2006).

Según Craig (2003) la personalidad más tendente a conductas agresivas, especialmente violencia doméstica, sería la antisocial, la agresiva-sádica y, en menor proporción.

Por otra parte, Dutton (1994) determina que eran más tendentes a la violencia la personalidad tipo pasivo-agresiva y la antisocial.

Centrados en los adolescentes se han detectado como personalidades tendente a la agresividad aquellas tipo rebelde y rudo, opositorista, autopunitivo y con tendencia límite. Y se relaciona la conducta agresiva con la disposición a la delincuencia, impulsividad y consumo de sustancias (Carrasco y González, 2006).

La versión para adolescentes de la Escala de Psicoticismo de Eysenck (Eysenck, 1986) permite también medir la disposición a la conducta agresiva.

Un último test de personalidad empleado para obtener medidas de psicopatía y criterios de diagnóstico de la personalidad Antisocial es el Listado de Características de la Psicopatía de Hare (PCL-R; 1991, 2003). Cuenta con 20 elementos que recorren tres rasgos de la psicopatía, la interpersonal plasmada en actos principalmente verbales; la afectiva con ausencia de capacidad empática, cargas de culpabilidad o remordimientos; y estilo de vida con muestras de ausencia de metas, objetivos, responsabilidad, trabajo... Este test se utiliza junto con una entrevista semiestructurada para obtener resultados completos (Carrasco y González, 2006).

Los instrumentos de evaluación de agresividad que requieren información verbal pueden ser los listados de conductas. Dentro de estos listados, el más empleado en adolescentes es el Inventario para Jóvenes (YSR; Youth Self Report, Achenbach, 1991). De aquí se deducen el síndrome exteriorizado que se encuentra estrechamente vinculado a conductas agresivas y el síndrome interiorizado.

Existen listados de conductas dirigidos a la evaluación múltiple de los problemas emocionales y de la conducta, que pueden ayudar a la evaluación de la agresividad. Es el

caso del Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC). Consta de una batería de preguntas, adaptadas al rango de edad, un protocolo de observación, que permite determinar actitudes agresivas del alumno directamente en el aula, y la historia clínica. Debe ser rellenada por el alumno, por los profesores tutores y por los padres. Se miden comportamientos de agresión verbal como de agresión física, así como intencionalidad en las acciones que hacen daño a los demás. El resultado es la identificación de trastornos emocionales y psicopatológicos, así como dificultades encontradas en determinadas conductas o rasgos de la personalidad, o adaptación a situaciones (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Además de las técnicas de observación, las de recogida de información verbal como autoinformes, heteroinformes, test de personalidad y listado de conductas, existen las técnicas proyectivas como buenos instrumentos de valoración de la agresividad, sobre todo cuando estas conductas tratan de ser ocultas por los sujetos evaluados.

Todas las técnicas requieren una formación concreta por parte del evaluador u observador, pero más en este tipo de pruebas, donde es posible que se plasme cierto tipo de subjetividad. No obstante, cuenta con la ventaja de ocultar su objetivo principal frente a los evaluados. Suele por tanto usarse junto a otro tipo de pruebas, que refuercen y confirmen los resultados obtenidos con las técnicas proyectivas (Carrasco y González, 2006).

Estas técnicas puede ser de distintos tipos, como por ejemplo aquellas que tienen una connotación expresiva, siendo el caso del Test de la familia (Corman, 1967), Test del árbol (Koch, 1962) o la Figura Humana (Machover, 1949; Koppitz, 1991), Test del árbol (Koch, 1962) y otros muchos.

La evaluación de estos dibujos o gráficos ha supuesto una identificación de determinados rasgos como indicadores de conductas agresivas. Algunos de estos rasgos son fácilmente reconocibles como la presencia de personas desnudas o de los genitales. En otros casos son menos detectables pero ya está comprobado que son indicadores, como es el caso de ojos bizcos, exceso de dientes, ojos grandes, cuellos cortos, dedos puntiagudos o brazos largos.

Producto de las conductas impulsivas surgen otra serie de rasgos en estas pruebas gráficas que llevan a la detección de posibles manifestaciones agresivas como la falta de integración de los elementos que constituyen el dibujo, falta de simetría, sombreados intensos o exceso de ángulos y puntas en lugar de formas redondeadas (Koppitz, 1991; Xandró, 1991).

Una prueba proyectiva de tipo estructural muy utilizada es el Test de Rorschach, que igualmente proporciona información a partir de determinados rasgos que indican la presencia de agresividad. Frente a este test existen diversos tipos de respuesta, cada una de ellas asociada a un tipo de personalidad. La presencia de respuestas tipo WS y S conllevan cierto grado de carga de agresividad; si carece de respuestas de tipo F pone de manifiesto la impulsividad y falta de control emocional; o bien si existen respuestas tipo C se asocian a descontrol emocional, ético y moral. Igualmente la presencia de la sangre en cualquier respuesta suele estar vinculada a rasgos de angustia, culpabilidad y falta de control (Rorschach, 1921).

También pueden utilizarse como técnicas proyectivas las pruebas temáticas como el Test de Apercepción Temática (TAT). Según la temática de las láminas escogidas pueden reconocerse determinada presencia de agresividad. Si tiene lugar una identificación del sujeto evaluado con un personaje caracterizado por protagonizar situaciones conflictivas, también es una muestra de agresividad, para los cuales se utilizan una serie de láminas concretas para la agresión física, verbal, social y destrucción (Murray, 1973, 1996),

## 2.7. Evaluación de los factores de riesgo

Existen factores de riesgo que resultan determinantes en las conductas agresivas de los adolescentes. La presencia de estos factores aumenta la probabilidad de que se actúe con violencia, son por tanto facilitadores de la conducta agresiva. Pudiendo determinar estos factores de riesgo y evaluarlos, podría conseguirse la prevención de determinadas conductas violentas (Carrasco y González, 2006).

Se hace una propuesta para conseguir localizar a los individuos más susceptibles convertirse en sujetos agresores por medio de listados de conductas asociadas, despistaje de problemas conductuales con indicadores de riesgo, evaluación de experiencias

agresivas dentro del contexto escolar y estudio de las razones que llevan a situaciones de violencia (Mossman, 1994).

Los instrumentos para detectar los factores de riesgo se encuentran en proceso de desarrollo y actualmente existen algunos en su lengua materna que permiten conocer la tendencia a cometer actos agresivos y peligrosos: Listado de la evaluación temprana del riesgo para chicos (Early Assessment Risk List for Boys; EARL-20B), Historia clínica de riesgo (Historical, Clinical, HCR-20) y Evaluación estructurada del riesgo de la violencia en jóvenes (Structure Assessment of Violence Risk in Youth; SAVRY) (Carrasco y González, 2006).

El EARL-20B solo puede aplicarse en los primeros años de la adolescencia o preferentemente a menores de 12 años, puesto que se trata de una evaluación preventiva. Consta de 20 ítem que proporcionan información familiar respecto a las circunstancias que rodean al núcleo familiar, apoyos, estilos, valores y conductas; información del niño según su evolución, dificultades, impulsividad, socialización, conductas, habilidades y pasado; e información referida a docilidad y adaptabilidad, donde se incide en cómo será la respuesta del niño respecto a distintas situaciones (Augimeri, Webster, Koegl y Levene, 1998).

El HCR-20 es capaz de evaluar el riesgo de actitudes violentas dentro de contextos psiquiátricos, forenses o penitenciarios en un futuro, mediante 20 elementos que recopilan información sobre la historia pasada del evaluado, situaciones clínicas, y sobre manejo de factores de riesgo. A todos los ítem se puede contestar con tres posibilidades según considere no presente, posiblemente presente y definitivamente presente (Webster, Douglas, Eaves y Hart, 1997).

Por último, el SAVRY pone su peso en la información que subyace a la situación biográfica, clínica y contextual asociada a la violencia en adolescentes. Los elementos que presenta se organizan en factores históricos, factores contextuales y factores clínicos. A todos ellos puede responderse según la escala bajo, medio o alto. Este instrumento ha resultado tener una alta fiabilidad, con buenos resultados en la predicción de conductas violentas (Bartel, Borum y Forth, 1999).

## 2.8 Programas de intervención en la agresividad

Durante mucho tiempo la intervención para acabar con la agresividad en los centros escolares ha estado centrada en la sanción ante actuaciones agresivas, tratando de penalizar y evitar futuros conflictos. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha cambiado la intervención puramente punitiva por otro tipo de resolución en la que se busque una reflexión por parte de todos los personajes implicados teniendo en cuenta las características de los escenarios de acción y las de los protagonistas (Martínez-Otero, 2001).

Según Fernández (1999) solo si todas las personas implicadas en el conflicto se involucran en su resolución esta tendrá éxito. Así pues, además de la evidente comunicación como vía indispensable para mediar la situación, la autora propone distintos canales que nos permiten actuar en el conflicto de manera eficiente:

- **Concienciación:** Es fundamental ser consciente de la realidad ocurrida, para lo que hace falta una descripción objetiva, o varias visiones que se aúnan en un fin último. De esto modo pueden crearse normas compartidas por todas las partes.
- **Aproximación curricular:** De modo que el desarrollo personal de cada alumno no quede solo a expensas de que sucedan conflictos, sino que se encuentren dentro del programa curricular. Esto cobra sentido si no se limita a acumulación de documentos teóricos y etéreos (Moreno y Torrego, 1999).
- **Participación:** La convivencia entre todos los agentes implicados en un centro escolar: padres, alumno y profesores; resulta fundamental para evitar conflictos.
- **Organización:** Debe existir una estructura organizada para poder mediar las situaciones con fluidez y estar dispuesta a sufrir cambios cuando sea necesario.
- **Atención individualizada:** Aunque ciertamente toda acción tiene una consecuencia social, y debe ser tratada de este modo, también debe existir un tratamiento socioafectivo personalizado que haga sentir al individuo con sus características propias. Se requieren pues profesionales para ellos en el ámbito escolar

Martínez-Otero habla también de otros procedimientos que pueden ayudar en la erradicación de la agresividad en la comunidad educativa. Uno de ellos es la disciplina, no entendida como durante los primeros años de la institucionalización de los centros

donde se buscaba la docilidad de los cuerpos (Foucault, 1982) si era necesario por medio de castigos físicos. Si no más bien como la aplicación de castigos que permitan de manera eficaz acabar con determinadas conductas. Se trata de un tema de alta complejidad pues existen estudios que relatan los efectos perjudiciales de los mismos. Por ello se aboga por una sanción que haga reflexionar al educando de manera que entienda la gravedad de la actuación y lo conduzca a una actuación positiva.

Por tanto, la disciplina no se apoyará en el miedo sino en normas para el buen funcionamiento adaptadas al grupo. De modo que no hablemos de autoritarismo, pero seamos conscientes de que la permisividad no se ajusta tampoco a la disciplina que ayuda al clima del aula. Existen una serie de verbos que deberían ser los pilares sobre los que se apoye la disciplina: reflexionar, analizar, dialogar, autocontrolar, responsabilizarse.

Para el establecimiento de las normas Ciudad (1996) propone seleccionar de manera común pocas, pero eficaces, realistas y coherentes que puedan ser fácilmente controlables.

Otra posible técnica de intervención frente a conductas agresivas sería la mediación.

La mediación sería un método de resolución de conflictos accesible de manera voluntaria en el que una persona imparcial trata de llegar a una solución satisfactoria para todos. Se trata de un método alternativo, creativo, cooperativo pero que requiere de motivación de las partes para acudir y aceptar al mediador (Torrego y col, 2000).

Un mediador tiene que llevar a cabo una serie de acciones para las que tiene que estar preparado (Pruitt 1981; Rubin 1986; Rubin, Pruitt y Kim 1994; citados por Alzate 1998): dirigir adecuadamente la comunicación, adecuar las características de la reunión al clima adecuado, gestionar los recursos adecuados, identificar y secuenciar los problemas, gestionar concesiones y establecer metas, crear situaciones de confianza, involucrar a las partes.

Por último, una estrategia eficaz puede ser el fomento de la competencia social. Es decir, trabajar comportamientos que favorecerán la adaptación y aceptación de las

circunstancias y de los demás, de manera que se conduzca a una prevención y resolución de conflictos.

### 3. EMPATÍA

#### 3.1 Concepto de empatía

El conocimiento de la empatía resulta fundamental en la mayoría de estudios relacionados con actitudes prosociales del ser humano (Coke, Batson y McDavis, 1978), por lo que es fundamental dejar claro el concepto de empatía. No obstante, es dificultoso definirla de un único modo. Esta dificultad deriva según Chlopan, McCain, Carbonell y Hagen (1985) de la posible polaridad del término, entendiéndolo por un lado como ponerse en el lugar del otro desde un punto de vista mental, o por otro lado viviendo la emoción que la otra persona está experimentando.

Conviene pues hacer una pequeña reseña histórica del término. Empezando por el siglo XVIII cuando fue empleado de manera formal por Robert Vischer como sentirse dentro de. Ya en 1909 Tichener basándose en su etimología griega lo definió como cualidad de sentirse dentro (Davis, 1996).

De cualquier modo, esta necesidad de ponerse en el lugar del otro para considerarse verdaderamente humano fue propuesta por múltiples filósofos a lo largo de la historia. Y fue en el siglo XX cuando Lipps consideró que la empatía tenía lugar cuando se proyectaba uno mismo en la persona en concreto sobre la que se produce esta emoción, siendo por tanto una imitación interna. (Davis, 1996).

A partir de aquí comienzan a surgir distintas matizaciones del concepto de empatía, pudiendo agruparse en dos grandes bloques. Por un lado, todas aquellas teorías que apuestan por una visión cognitiva de la empatía frente a otro grupo que consideran la empatía como una respuesta emocional, por tanto, utilizan un enfoque afectivo (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

Destaca dentro del estudio de la empatía con un enfoque cognitivo Köhler que presenta la empatía como la comprensión de la situación del otro. Continúan en esta



misma línea otros autores como Mead (1934), según el cual de este modo pueden conocerse los sentimientos del otro, o Fenichel (citado por Davis, 1996) que habla de la identificación con el otro.

Un punto de inflexión en el concepto de la empatía resulta de la introducción de la adopción de roles propuesta por Dymond en 1949; esto es adoptar la perspectiva ajena. Esta adopción puede realizarse de dos modos distintos, de un lado si se hace en primera persona, siendo uno mismo el que se representa imaginariamente en esa situación o bien utilizando la segunda persona, o sea imaginar a otro sujeto en dicha situación. Obviamente se observó que en el primer caso los sentimientos de los sujetos podían estar más cerca de la ansiedad mientras que en los segundos disminuía esta sensación (Stotland, 1969).

También Hogan (1969), dentro de este gran grupo de autores que se inclinan por la empatía con una visión cognitiva, definió la empatía como tratar de comprender los estados mentales por los que pasa otra persona. Esta propuesta se ve refrendada por estudios mucho más actuales sobre el autismo ( Sharmay-Tsoory, Torner, Goldsher, Berger y Aharon-Peretz, 2004; Elliot, Völlm, Drury, McKie, Richardson y Deakin, 2006). Entendiendo la empatía de este modo puede relacionarse con la agresividad de los individuos de manera que aquellos que carecen de esta adopción de perspectiva de otros individuos resultan en líneas generales más agresivos (Richardson y Malloy, 1994).

El punto de vista a partir de los últimos años 60 comienza a cambiar, introduciéndose una perspectiva distinta del concepto de empatía. En este caso el peso no recaía sobre el componente cognitivo, sino que se hace mayor hincapié en el componente afectivo.

Una de las definiciones más representativas de la empatía, por parte del grupo de autores que apuestan por esta visión más emocional, es la de Stotland: “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (1969, p.272).

Cronológicamente aparecen otra serie de definiciones y matizaciones del concepto de empatía. Destacamos Mehrabian y Epstein (1972), los cuales hablan de la empatía como emoción vicaria, es decir, pudiendo sustituir tus sentimientos por los del otro.

Wispé (1978) por su parte quiso incorporar la relevancia de los estados emocionales positivos dentro de la empatía. Posteriormente esta idea se desarrolló por Royzman y Rozin (2006) con el término *symhedonia*.

Finalmente cabe destacar el papel de Hoffman (1987) que habla de la respuesta emocional más indicada en las circunstancias de la otra persona, para definir la empatía.

## 2.2 Visión integradora de la empatía

A partir de los años 80 se intenta integrar ambas visiones expuestas anteriormente sobre el concepto de empatía, que hacían referencia por una parte al enfoque cognitivo y por otra parte al afectivo.

Se propone pues una definición multidimensional que abarque ambas visiones, y se marca un punto de arranque en el estudio de este constructo. (Davis, 1980).

Al adoptar la perspectiva cognitiva se incluyen la representación de pensamientos y motivos del otro. Y al adoptar la perspectiva afectiva se infiere en los estados emocionales no propios (Davis, 1996).

Se añade también la perspectiva perceptual propuesta por Eisenberg (1987) se incluye tener en cuenta en lo sucedido a otro su localización.

Surgen pues una serie de estudios para comprobar la relación entre los componentes citados, pero los resultados muestran diversidad de conclusiones. Existiendo propuestas de independencia total de los componentes (Mill, 1984; Smither, 1977; Gladstein, 1983), o bien los que mostraban las conclusiones contrarias (Hoffman, 1984).

Davis (1996) no obstante continúa con la visión integradora y distingue en cada dimensión distintos elementos. En la cognitiva habla de fantasía cuando la identificación es con personajes no reales, y adopción de perspectivas, ya descrita anteriormente. En la afectiva define dos escalas, la angustia empática cuando surgen sentimientos cercanos a la compasión, y la aflicción personal cuando son cercanos a la ansiedad.

Davis (1996) propone un modelo organizacional para tratar de entender y gestionar la empatía. Sin embargo, él mismo es consciente de las carencias del mismo, por falta de relaciones no unidireccionales o falta de conexiones entre procesos entre otros datos. Se constituye como marco teórico que unifica ambos enfoques principales frente al concepto de empatía (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

A partir de los 90 también se introduce el estudio de la empatía dentro del marco de la Inteligencia Emocional. Aunque se entiende que este tipo de modelos no abarcan todo el concepto, limitándose al margen cognitivo. (Salovey y Mayer, 1990).

### 2.3. Variables que inciden en la empatía

La empatía se ve influenciada por distintas variables de tipo emocional, cognitivo y social, además de por el sexo, la edad y el avance madurativo.

Aunque en términos generales muchos estudios han puesto de manifiesto que presentan mayor empatía las mujeres que los hombres (Martí y Palma, 2010), si se tiene en cuenta los estudios en profundidad se ha llegado a conclusiones como que estas puntuaciones mayores obtenidas en mujeres han tenido que ver en gran parte al tipo de prueba en si a la que se estaba sometiendo a la muestra. Por ejemplo, se obtenían puntuaciones más altas para las mujeres cuando los instrumentos contenían encuestas tipo autoinforme. Sin embargo, no existían tantas diferencias cuando se trataba de evaluar situaciones no reales (Eisenberg y Lennon, 1983). Las diferencias sexuales reveladas por la utilización de uno u otro tipo de instrumento pueden deberse "a diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, que hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión" (Batson, Fultz y Schoenrade, 1992, p 193).

Con lo cual se pone de manifiesto que la esencia misma de esta diferencia tiene que ver con los roles sexuales adoptados. De modo que las mujeres tienen menos dificultad para mostrar sus sentimientos, puesto que socialmente está más aceptado. De modo contrario en los hombres, pudiendo parecer por tanto que presentan mayor empatía (Batson et al., 1992).

La empatía también varía con la edad y el desarrollo de la persona. Existen una serie de etapas que no tienen por qué sucederse siempre ni en un orden en concreto según Hoffman (1990). Según Mestre et al. (1998) el ser humano irá desarrollándose y aprendiendo a valorar las situaciones y sus consecuencias en el entorno y en los demás, e irá constituyendo su propia personalidad. De modo que no es lo mismo la empatía de un niño que de un adulto, teniendo en cuenta que para un niño es innato el egocentrismo y solo unas determinadas experiencias le irán ir empatizando con su entorno. A medida que aumente su capacidad de formar conceptos sociales aumentará su empatía.

A lo largo del desarrollo personal la empatía podrá ir asociándose a principios morales o ideológicos, que guiarán al individuo de un modo concreto (Hoffman, 1992:71).

Otras variables que influyen en el desarrollo de la empatía son aquellas variables cognitivas tales como la capacidad de resolver conflictos, estrategias cooperativas y baja agresividad (Loinaz, Echeburúa y Ullate, 2012). Esta correlación se ha comprobado especialmente en muestras de adolescentes, pero también existen estudios donde se extrapola este mismo resultado a poblaciones de niños (McPhedran ,2009).

Una relación curiosa que surge del estudio de la empatía con otras variables cognitivas es la que establece Niec (1998), según el cual los niños empáticos son a su vez más creativos e imaginativos. Sin embargo, esta correlación no se corroboró posteriormente por otros estudios.

En cuanto a las variables emocionales hasta que no se produce el reconocimiento de los propios sentimientos no puede entenderse los sentimientos de los otros. Por ello es fundamental la identificación de emociones para ser empático (Bajgar et al., 2005; Harwood y Farrar, 2006).

Igualmente está demostrado que los individuos empáticos suelen presentar a su vez un alto concepto positivo de sí mismos, (Czerniawska, 2002; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Kukiyaama, 2002) y presentan gran estabilidad emocional. (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004).

Dentro de las variables sociales destaca la conducta antisocial como un constructo inversamente proporcional a la empatía. (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), así como la violencia (Avilés y Monjas, 2005; Díaz Aguado, 2006 y Stassen 2007).

#### 2.4. Evaluación de la empatía

Existen múltiples medidas de evaluación de la empatía. El primer cuestionario con cierta solvencia fue redactado por Dymond en 1949, y se basa en puntuar adjetivos tanto en primera persona como referidos a otra. De este modo comienza la posibilidad de asumir la perspectiva de un sujeto distinto.

A partir de aquí surgen multitud de escalas con distintas características, entre los que destaca en 1969 Hogan que fue empleado durante mucho tiempo ya que en comparación con el de Dymond resultaba más operativo. Esta escala, conocida como EM, consta de 64 ítems.

En los dos casos anteriormente nombrados destaca un enfoque cognitivo primordialmente. Dentro de la perspectiva emocional de empatía sobresale la escala QMME (Questionnaire Measure of Emotional Empathy; Cuestionario de Medida de la Empatía Emociona) de 1972. Cuenta con 33 ítem, y recibió la validez y fiabilidad suficiente para ser tratada en casi todas las investigaciones posteriormente a su publicación. Se aumentó la consistencia interna de esta escala gracias a la BEES (la Balanced Emotional Empathy Scale) de Mehrabian en 1996 y a partir de la definición de este, surge en 1998 la medida de empatía emocional de Caruso y Mayer. (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

Davis en 1980 propuso la primera medición utilizando un enfoque multidimensional. Su instrumento de medida fue el IRI (índice de reactividad interpersonal). Esta medida de propiedades fiables resultó ser más efectiva en muestras de individuos jóvenes que de mayor edad (Choplan et al., 1985).

Así pueden nombrarse más escalas con este mismo enfoque integrador, que resultan más prácticas según el grupo de muestra sobre el que se apliquen. Por ejemplo, para la población donde pueden encontrarse Síndrome de Asperger es interesante aplicar EQ (empathy quotient) de Baron-Cohen de 2003. (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004). Si se trata de una muestra de habla hispana es recomendable el TECA (test de empatía cognitiva y afectiva) (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008).

Por último, por destacar un instrumento de medida de la empatía que entienda esta desde un punto de vista situacional cabe destacar la adaptación de la desarrollada por Batson, Fultz, Vanderplas e Isen (1983), es decir, el IEE (índice español de empatía). Este instrumento cuenta con 25 ítem a puntuar con una escala de hasta siete puntos para plasmar la medida de la emoción (Oceja y Jiménez, 2007).

Es destacable un instrumento cuya aplicación resulta curiosa puesto que se emplea a partir del visionado una película y trata de explicar posteriormente el sentimiento producido por esta. Es la Escala de Empatía e Identificación con los personajes (Igartua y Páez, 1998).

## CAPÍTULO 2: VIDEOJUEGOS

### 1. CONCEPTO DE VIDEOJUEGOS

Definir el concepto de videojuego resulta una tarea ardua dificultosa puesto que no todos comparten las mismas características siempre. Es más, las posibilidades que ofrecen una variedad muy elevada (Newman, 2004).

Ante esta dificultad una de las propuestas presentadas surge, en comparación con otros medios de comunicación, estableciendo géneros según el contenido que presenta el videojuego (Gros, 2009). Sin embargo, esta clasificación arrastra errores puesto que no existen límites rígidos entorno a cada género, pudiendo un videojuego pertenecer a varios de ellos (Levis, 1997; Gil y Vida, 2007).

Otra propuesta para establecer el concepto de videojuego es basarse en la experiencias que puede ofrecerte el mismo. Ante este criterio surgen dos posibilidades, la ludológica y la narrativa (Lacasa, 2011).

Cuando se habla de ludológica se entiende la manipulación e interacción con objetos y espacios físicos que te permite llevar a cabo el videojuego. Es decir, se basa en la experiencia que te reporta jugar (Frasca, 2010).

La perspectiva narratológica da más peso al relato asociado al videojuego que va marcando la acción del juego (Sánchez, 2006).

Si entendemos videojuegos simplemente como la evolución del juego tradicional, considerando el juego como una actividad libre, en un tiempo y espacio concreto, con unas normas específicas, y un resultado incierto, que busca la satisfacción en sí mismo. (Caillois, 1986) se plantean una serie de puntos comunes y puntos dispares.

Coinciden en el mantenimiento de la cultural y la mecánica empleada para su desarrollo (Juul, 2011). Y discrepan ya que mientras que en el juego tradicional las reglas quedan establecidas previamente y son fundamentales para alcanzar la meta establecida, no así en los videojuegos donde no serían un meta en sí. De hecho, el jugador puede no atenerse al objetivo inicial que se presenta y añadir su propia experimentación (Newman, 2004; Frasca, 2015).

Se puede optar de otro modo a definir el concepto de videojuego basándose en un enfoque técnico tal como hace Levis (1997) como “un entorno informático que reproduce sobre una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas” (p.27).

Continuando con esta idea surgen distintos autores que matizan el concepto de videojuego. Marqués (2000) considera videojuegos cualquier juego electrónico que conlleve interacción por parte del jugador, independientemente del soporte y plataforma en la que se presente. Gil y Vida (2007) en su caso introducen en su definición que estos programas informáticos construidos con el objetivo del entretenimiento pueden presentarse en diversos formatos y soportes.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS VIDEOJUEGOS

Según Howland (1998) todos los videojuegos comparten una serie de característica:

- Gráficos: Todos los videojuegos presentan una imagen, ya sea en dos otras dimensiones, estática o dinámica, con más o menos información. Esta se proyecta en una pantalla.
- Sonido: Los videojuegos no solo presentan música de fondo o al comienzo del mismo, sino que incluyen efectos de sonido relacionados con la jugabilidad que exista.
- Interface: Elementos de interacción directa jugador-juego. Incluye desde hardware hasta selección de menús, personajes o niveles.
- Jugabilidad: Término que incluye las posibilidades de juego que se presentan al jugador
- Narración: Historia en la que se base y sobre la que se desarrolla el juego

## 3. EVOLUCIÓN DE LOS VIDEOJUEGOS

Los videojuegos han ido evolucionando paralelamente al despliegue tecnológico, de modo que han ido adaptándose a las nuevas características que las tecnologías exigían (Belli y López, 2008).

Si nos remontamos al primer videojuego nos situamos en 1952 cuando Alexander S. Douglas desarrolló un juego parecido al tres en raya, OXO, que requería de un gran dispositivo informático. Este juego solo implicaba a un jugador que se enfrentaba a la



máquina.

La primera vez que pudieron dos jugadores jugar al mismo tiempo, uno contra otro, fue con Tennis for two. Este juego requería de cálculo de trayectoria y oscilaciones para jugar, puesto que reproducía un partido de tenis de mesa (FIB, 2008).

Los primeros videojuegos no estaban destinados al entretenimiento sino más bien se trataba de prototipos de simuladores, por ejemplo, de vuelo. Destaca de esta época el Spacewar. Estos utilizaban ya gráficos vectoriales (Estallo, 1994) y a partir de desarrollo de estos surge la primera videoconsola: Magnabox Odyssey. Tenía que conectarse a la televisión donde se proyectaban juegos preestablecidos. Esta consola si que presentaba un fin lúdico de entretenimiento y comenzó a distribuirse gracias a la empresa Atari. (Belli y López, 2008).

A partir de la década de los 80, conocida en este mundo como la era de los 8 bits, comienza un desarrollo tecnológico notable. Trae consigo la inclusión en los videojuegos de grandes mejoras, como el uso de gráficos de más alto nivel. Otra de las grandes novedades alcanzadas en esta era fue el uso de sonidos y colores que acompañaban a las imágenes en los videojuegos, dando una sensación más agradable a la hora de la jugabilidad.

Tras estos avances comienza una explosión en la aparición de juegos, que potenciaron de una manera increíble la industria del videojuego. Actualmente todos esos videojuegos siguen vigentes considerándose clásicos. Destacan tres videojuegos desarrollados entre 1978 y 1981 que marcaron un hito: Space invaders, Frogger o Pacman (Gil y Vida, 2007)

Como ya se comentaba anteriormente esta era fue llamada 8 bits, este título fue otorgado por la presencia de esta capacidad en los microprocesadores de ordenadores y videoconsolas. Esta capacidad suponía toda una revolución técnica, que permitía una mayor interacción con los personajes y un mejor y más detallado diseño en los gráficos. De esta época son los ordenadores Spectrum y consolas Nintendo, y videojuegos destinados totalmente al ocio y que afianzaban esta industria fueron Final Fantasy, Super Mario Bros, Donkey Kong o The legend of Zelda entre otros (Gil y Vida, 2007).

En la jugabilidad había cambiado algo, con la aparición de estos videojuegos

aparecía también una historia que el jugador podía ir siguiendo con el objetivo de conseguir unas metas y alcanzar un final (Belli y López, 2008).

Paralelamente al desarrollo de estos ordenadores y videoconsolas surge la tecnología que permite videojuegos portátiles. En 1989 se consigue perfeccionar este tipo de versiones con la aparición de la Game Boy de Nintendo (FIB, 2008).

Durante los años 90, y en los sucesivos, los avances tecnológicos no han cesado. Estos avances han ido conllevando aparición de mejores procesadores, y a su vez consolas y videojuegos más perfeccionados. El siguiente paso en este camino fue obviamente, los microprocesadores de 16 bits y la distribución de consolas que lo incluían: la Super Nintendo Entertainment de origen japonés, la Mega Drive de Sony y la PC engine de NEC que recibió el nombre popular de Turbogرافx (Belli y López, 2008).

Un avance que aceleró este desarrollo tecnológico fue la introducción de la tecnología CD-ROM en las videoconsolas. Se atrevió únicamente la empresa Sony, consiguiendo comercializar la Play Station y videojuegos como Resident Evil, siguientes niveles de Final Fantasy, Metal Gear Solid o Gran turismo (Belli y López, 2008).

La empresa de nipona Nintendo apostó por centrarse en el desarrollo de videojuegos portátiles convirtiéndose en el referente en este campo.

En cuanto a ordenadores fueron evolucionando de modo semejante, y fueron apareciendo títulos de juegos que se convirtieron en épicos, como Starcraft, Command and Conquer, o Sim City (Diez, 2004).

A partir del año 2000 se busca una mejora en los gráficos de modo que el escenario en el que se mueve el jugador sea lo más realista posible. Aparecen escenarios en 3D que marcan un gran cambio en juegos como Diablo, Saga Call of Duty, Assassin's Creed o de temática deportiva como el FIFA y NBA.

Pero el cambio de concepto más notable en esta época reside en introducir el cuerpo humano como parte del juego, de modo que los movimientos reales del jugador sean una posibilidad más dentro del desarrollo de la aventura o juego en si. Ejemplo de este cambio son consolas como Wii o Xbox (Belli y López, 2008).

En la actualidad esta industria del videojuego sigue jugando con el realismo y con

el aumento en la interacción del juego con el jugador (Belli y López, 2008).

Como ya preveían autores como Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams (2012) en este momento existen entornos virtuales personalizados y se busca cada vez más en juego en red.

Comienza ya, y parece que, para asentarse, la aplicación de la Realidad Virtual en los videojuegos (Marín, 2013). Apostándose incluso porque a través de hologramas el jugador se encuentre en un escenario lo más real posible donde desarrollar la trama del juego como es el caso del videojuego Pokemon Go (Diez, 2004).

#### 4. PLATAFORMAS DE LOS VIDEOJUEGOS

Según Díez (2004) las plataformas de juegos con el conjunto del hardware y software, que descodificarán y proyectarán sobre un soporte el propio juego. Por tanto, según este autor encontramos actualmente cinco plataformas destacables: máquinas recreativas, ordenador, videoconsolas, consolas portátiles y teléfono móvil.

Según el tipo de plataforma puede variar mucho el videojuego, empezando por el periférico que se utiliza, la interacción con el usuario y la complejidad del propio juego. (Gros, 2009).

##### 4.1. Máquinas recreativas

Pese al auge que tuvieron en un momento dado las máquinas recreativas actualmente han perdido prácticamente la totalidad del público, puesto que no pueden hacer frente a los formatos que existen en este momento.

Los juegos asociados a estas máquinas suelen ser sencillos y de corta duración, para permitir cierta rentabilidad, y captar a un público más amplio (Diez, 2004). Para ello suelen contar con periféricos que facilitan la jugabilidad como armas, volantes o complementos variados.

##### 4.2. Ordenadores

Esta plataforma se encuentra estrechamente ligada a las mejoras constantes de hardware, por lo que se trata de una de las que más potencial presenta.

Los juegos que ofrecen luchan por ser muy realistas y aunque los periféricos pueden ser muy variados suelen reducirse al teclado y el ratón. La posibilidad de configurar los controles permite al público adaptar el juego a sus propias características.

La presencia del ratón es el punto diferenciador frente a otras plataformas, y ofrece una mayor complejidad para aquellos jugadores más exigentes y con más control cognitivo (Gros, 2009). Aunque no es el único complemento que puede añadirse al ordenador, este cuenta con muchos más que hacen de él una plataforma más dinámica y real.

#### 4.3. Videoconsolas

Se trata de una plataforma que presenta grandes diferencias con su gran competidor, el ordenador. Principalmente es que las videoconsolas están destinadas exclusivamente al ocio y al desarrollo de juegos, no así los ordenadores. Aunque las videoconsolas de última generación también permiten el visionado de películas y la navegación por internet.

Por otra parte, tiene una dependencia total a una pantalla sobre la que proyectar el juego, a excepción de videoconsolas portátiles.

Cuenta también con la posibilidad de muchos complementos y los mandos principales a pesar de contar con menos teclas permiten gran combinación de estas. No obstante, la configuración personal queda fuera de su alcance, por venir ya determinada previamente. Esto impide que el jugador personalice su juego (Gross, 2009).

Las videoconsolas portátiles son una modificación que incluye una pantalla pequeña, de modo que permite independizarse de la televisión y el juego en cualquier parte. Además de esta modificación aparece la posibilidad de que los juegos se presenten en tarjetas, aparte de en sus formatos habituales (Diez, 2004).

#### 4.4. Teléfonos móviles

Continuando con la idea las videoconsolas portátiles y la libertad de uso, llegan los videjuegos en dispositivos móviles. A pesar de tener menos tiempo en el mercado que otras plataformas su desarrollo ha sido muy rápido. Esta plataforma aporta independencia al usuario, y aumenta el tiempo de uso, y por tanto de juego del mismo.

Conlleva una disminución en la calidad gráfica respecto otros sistemas y la búsqueda de juegos más sencillos, ya que actualmente tienen que adaptarse al uso de la pantalla táctil. Aun así, sigue progresando sin parar, y su evolución parece no tener límites (Gross, 2019)

#### 4.5 On line: Comunidades virtuales

Extrapolando el concepto de comunidades reales, puede entenderse la comunidad virtual como un conjunto de personas con perfiles e intereses comunes, que pretenden establecer comunicación e interactuar. La matización sería que en este segundo caso no existiría un lugar físico real, sino un espacio ubicado en internet. Por tanto, esta comunidad no tendría limitación ninguna en cuanto a espacio y tiempo ( Márquez, 2008).

En 2001 se establecieron una serie de características para definir las comunidades virtuales (Sánchez y Saorín) :

- Incluidas en el ciberespacio, de modo que prescindan de cualquier límite geográfico
- Constituidas por usuarios con una cultura común, fruto de internet, pero que también puede existir en la realidad
- Controlada por unas normas no limitantes pero de obligado cumplimiento
- Regido por los administradores
- Conformada con herramientas y servicios que permiten el buen funcionamiento

En el caso de las comunidades de jugadores el elemento común que los une es el interés por los videojuegos. Los videojugadores sienten la pertenencia a esta comunidad, lo cual les ayuda a aumentar su confianza. Se crean comunidades virtuales de numerosos videojuegos, cada una con sus respectivas particularidades. Pueden resultar continuas en el tiempo o bien esporádicas cuya duración la marca el desarrollo de la partida. Según un caso u otro las normas que las rigen serán distintas, y obviamente los vínculos que se establecen también (Del Moral y Fernández, 2012).

## 5. GÉNERO DE VIDEOJUEGOS

Siguiendo con la línea narratológica propuesta por Newman (2004) los videojuegos, manteniendo una comparativa con el cine, pueden clasificarse por contenidos que aparecen o por su temática. (Gross, 2008).

Dentro de un mismo videojuego encontraremos según su contenido un tipo, basándonos por ejemplo en elementos como la violencia, o el humor; y una temática según la trama sobre la cual se desarrolle la historia que el jugador debe seguir. Pero en ambos casos no se trata de clasificaciones aislantes, sino que es muy común encontrar los llamados híbridos. Videojuegos que reúnen elementos distintos de varios géneros (Levis, 1997).

Una de las clasificaciones propuestas fue la de Chris Crawford en 1984 que hace referencia a la estrategia que presenta el videojuego: juegos de acción y destreza, si se ponen en prácticas principalmente habilidades motoras, juego de estrategia donde se resuelven distintas situaciones planteadas como juegos de aventura y de rol, y por último habla de juegos cognitivos (Goldstein, 1993).

Según Garner (1992) podemos fijarnos en distintos criterios para clasificarlos. Si nos fijamos en la forma en la que actúa el jugador encontraremos videojuegos donde se manipulan objetos, vehículos o armas; videojuegos donde interactúas con el personaje o bien videojuegos con las perspectivas en primera persona.

Poniendo el peso en lo que se observa en la pantalla, encontraremos límites fijos si existe una sola pantalla fija como el Space Invader, ventana móvil contraria al anterior con movimiento constante como el GTA San Andreas.

Según las capacidades interactivas que presente un videojuego podría ser de competición individual donde te enfrentas a la Inteligencia Artificial como el Arkanoid, competición interactiva indirecta donde se suceden el juego de cada usuario como Civilization, competición interactiva directa donde compiten varios usuarios paralelamente como en el Sing star o bien cooperación como Mario Party (Garner, 1992).

También puede clasificarse en base al escenario donde se desarrolla el juego, si se trata de una realidad auto-generada ficticia, si es realidad transferida del mundo real o una

combinación de ambas (Frasca, 2010).

Otros autores proponen que el criterio de clasificación gire en torno a la función a la historia del videojuego. El resultado serían cinco tipos de juegos (Meggs ,1992):

- Acción: una aventura con objetivos a superar
- Arcade: empleo de habilidades para vencer adversarios
- Simulación: reflejo de realidades
- Deportes
- Estrategias: aplicación de tácticas y planificaciones

La clasificación basada en el porcentaje de carga violenta o educativa da lugar a las siguientes categorías de videojuegos (Funk , 1993):

- a) De violencia fantástica: lucha de seres no reales
- b) Deportivos: carreras o competiciones deportivas
- c) Temas generales: donde el peso no recae especialmente sobre la historia ni en la lucha.
- d) De violencia humana: lucha de seres reales
- e) Educativos: aportan nuevas informaciones

Surgen muchas clasificaciones según distintos autores, que se basan en uno o varios criterios, a lo largo de los últimos años. Entre estas cabe destacar la de Gil y Vida (2007) que aúnan temática y habilidades:

- Acción: que incluyen shooters cuando conllevan disparos como Counter-Strike, lucha cuando existen combates como el Tekken, plataformas con distintos escenarios sucesivos como Super Mario Bros, y arcade en las máquinas recreativas como el Pac-Man.
- Aventuras: pudiendo ser conversacional, gráfica, survival horror o hit n´run con misiones.
- Juegos de rol que ofrecen gran libertad de acción y escenarios con distintas misiones

como LOKI

- Deportivos: competiciones deportivas igual a las reales como el FIFA
- Estrategia que supone una clasificación previa por parte del usuario
- Simulación de naves como Silent Hunter, de sistemas como Roller Coaster, sociales como Los Sims
- Sociales: concursos, musicales, movimiento corporal

## 6. FORTNITE

Actualmente existe una serie de juegos on line con gran repercusión entre los adolescentes y jóvenes, que dedican gran parte de su tiempo de ocio a estos. Concretamente en la cima de estos juegos sobresale uno especialmente por sus características, llamado Fortnite. Se trata de un videojuego de modalidad on line, de tipo aventura estrategia multijugador (Arufe, 2019).

Su jugabilidad es muy variada, presentando varias posibilidades. Una de las más frecuentadas es la conocida como Battle Royale. Se trata de una modalidad gratuita, con lo que el número de jugadores se incrementa notablemente. Pueden unirse on line hasta 100 jugadores que competirán a la vez en un mismo escenario. Pudiendo elegirse el juego individual, de dos jugadores, o en escuadrones de cuatro jugadores. Este escenario, inicialmente una isla, presenta diversidad de características, con recursos de distinta naturaleza. Estos materiales son cambiantes, según temporadas, con el paso del tiempo se van adquiriendo más o distintos, y todos los jugadores disponen de ellos para emplearlos como quieran con el objetivo final del videojuego: sobrevivir.

Para ir mejorando las condiciones iniciales del usuario, este debe ir recorriendo escenarios y consiguiendo las oportunidades que se le brindan como es el caso de las armas escondidas o refugios.

Entre las prestaciones del juego se encuentra la de un mapa de posicionamiento. Esta arma es útil de manera individual pero también colectiva, puesto que el videojuego permite la jugabilidad por equipos.

El escenario cambiante también varía en proporciones o disposición, de modo que



los jugadores deban encontrarse e interactuar (Epic Games, 2017).

Este tipo de juego fomenta la estrategia, la planificación, organización y aplicación de valores. La meta del juego consiste en sobrevivir, para alcanzarla es necesario hacer que tu jugador presente las mejores características o las que lo hagan más fuerte frente a los demás. Esto conlleva que el jugador quiera conseguir las mejores armas, materiales y refugios. De este modo puede llegar a subir hasta 100 niveles que presenta el juego. Para poder alcanzar estos pequeños objetivos el usuario tiene que ir resolviendo desafíos que tienen asociados puntos, premios o desbloques.

Se descarta por tanto en este tipo de juegos los patrones repetitivos y se posó el dominio total del personaje y de acción del mismo, esta libertad de movimiento y decisión es uno de los componentes que ha convertido al Fornite en uno de los juegos del momento. La práctica de este videojuego implica en el jugador el uso de creatividad, ingenio y poner en práctica tácticas y diversas estrategias (Arufe, 2018).

El videojuego del Fornite tiene una componente a destacar, que no suele encontrarse en videojuegos anteriores. Se trata de la cooperación dentro del campo de juego. Esta se encuentra muy relacionada con la praxis motriz que puede darse en los deportes colectivos: espacios comunes, condiciones temporales, acciones motrices infinitas, interacciones con compañeros y adversarios.

Puede por tanto, según algunos autores, ayudar en el desarrollo social, afectivo, emocional, físico y psíquico. Ya que implica la interpretación del entorno, la toma de decisiones, aplicación de estrategias, la improvisación de acciones y asumir las consecuencias (Pierre, 2018).

### CAPITULO 3: LA AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN USUARIOS DE VIDEOJUEGOS: FORTNITE

#### 1. VALORES EN LOS VIDEOJUEGOS

Resulta obvio que los videojuegos son en la actualidad un elemento de ocio que ocupa un puesto elevado en cuanto al tiempo que dedican los adolescentes a su práctica. Por ello el contenido y valores que transmiten cobran una importancia máxima.

La crítica actual pone de manifiesto que en los últimos años los contenidos han empeorado notablemente. Este pensamiento es extrapolable a todos los medios audiovisuales habituales, con los que entra en contacto la población juvenil.

En muchas ocasiones la violencia había ocupado el único valor contrario que se encontraba en los videojuegos, sin embargo, no es así. Los valores que pueden encontrarse son el consumo desorbitado, el individualismo, la agresividad, búsqueda única y prioritariamente del auto placer y autocomplacencia, y la violencia y erotismo banal (Navarro, 2014).

En parte, una de las causas de esta transmisión de valores no apropiada para los usuarios habituales de videojuegos, siendo estos prioritariamente de edades bajas, se debe a la carencia de una normativa que se adapte a los avances tecnológicos experimentados en los últimos tiempos (Urbina, Riera, Ortego y Gibert, 2002).

La mayoría de los videojuegos no presentan estos valores de forma explícita. Sin embargo, según Amnistía Internacional (2007) se detectaron en España un número elevado de ellos que presentaban valores contrarios a los derechos humanos. De manera que se ensalzaban conductas racistas, violentas y sexistas.

En muchos de estos videojuegos la representación de la mujer se encuentra relegada a un papel sin importancia, y sin cualidades que aporten algo al desarrollo de la historia del juego. El protagonismo queda acaparado por el personaje masculino, que cuenta con características útiles, tales como la fuerza o la velocidad (Urbina et al., 2002).

A la hora de asignar papeles en la representación de una gran parte de los videojuegos del mercado los masculinos suelen estar asociados a funciones superiores y figuras de mayor prestigio y poder, como es el caso de jefes, líderes, capitanes, y todos

aquellos que toman las decisiones. Mientras que los femeninos quedan relegados a papeles de entrega, ayuda y sumisión, como pueden ser enfermeras o madres (Espanya, 2000; Dietz, 1998).

Esta visión que se ofrece en videojuegos sexistas resulta ser una extrapolación de lo que ocurre en muchos ámbitos de la sociedad machista actual. De modo que a través del videojuego la mujer nuevamente no se encuentra representada y no encuentra una identificación más allá de una mujer sumisa y pasiva, o bien seductora o víctima. Incluso la mujer aparece como premio que obtener, rebajando su condición de persona y cosificándola (Navarro, 2014). Se reducen las posibilidades y ofertas que pueda buscar el público femenino en el videojuego a gusto por romanticismo, belleza o tendencias de ropa y maquillaje. A partir de esta idea, mal entendida de la mujer, se creó incluso una gama de videojuegos conocida como rosa, donde se proponen trabajos como animales, cocina, moda o estética (Espanya, 2000; Márquez, 2013).

Por otra parte, aunque los gráficos han mejorado gracias a los avances tecnológicos de los últimos años, sigue existiendo una tendencia a representar físicamente a los personajes resaltando la belleza, la juventud y con predominio de la raza blanca. En el caso del sexo femenino presentan siempre rasgos sexuales exagerados y ligeras de ropa. Esto supone que existen muchos colectivos que no aparecen nunca representados en los videojuegos ya sea por su edad (ancianos) ya sea por su raza. Este cariz racista que presenta algunos videojuegos se incrementa cuando este tipo poblaciones aparecen en la historia adoptando papeles en los que pueden ser maltratados o destruidos. Por tanto, en estos casos los valores que se transmiten no se alejan de la discriminación (Gómez del Castillo, 2007).

Una de las excepciones en este campo son los videojuegos deportivos, donde el papel de deportistas de todas las nacionalidades se corresponde con la realidad actual deportiva (Navarro, 2014).

La demanda de la sociedad actual reclama un papel más real de la mujer, donde se comparta protagonismo y características útiles y prácticas, que puedan desarrollarse en el transcurso del videojuego (Urbina et al. 2002). Como respuesta surge un tipo de videojuegos denominados lila, donde el rol de la mujer no queda relegado a los estereotipos del machismo (Fiore, 1999, citado en Espanya, 2000).

El tema de la violencia es recurrente en la narrativa y ludología de los videojuegos, ya sea de modo realista o fantástico. Sin embargo, muchos autores que afirman que no existen pruebas determinantes que relacionen de modo directo comportamientos violentos encontradas en la población y la práctica de estos mismos usuarios de videojuegos violentos (Navarro, 2014).

A raíz de este planteamiento surgen dos tipos de teorías contrarias que justifican o condenan la violencia presente en la práctica de los videojuegos. La teoría de la catarsis explica que toda la violencia que se consume en estos softwares ayuda al usuario a liberarse de modo que le resulta más sencillo controlar esta violencia en la vida real. Sin embargo, otra tendencia es la de la teoría de la estimulación, según la cual, aquella población con tendencia violenta libera dicha tendencia tras el uso de este tipo de videojuegos. O bien reproduce lo que observa en la pantalla, llevando a la práctica acciones violentas en la vida real (Estallo, 1994).

Está más que demostrado que los videojuegos son capaces de transmitir y fomentar valores positivos en la conducta de los usuarios, especialmente en adolescentes y niños, cuyo principal elemento de ocio son los audiovisuales. Por tanto, no está alejado de la realidad afirmar que también se convierten en transmisores de valores contrarios directos o indirectos en el tipo de narración e historia que presenta (González-Vázquez, 2018)

Los videojuegos en muchas ocasiones son un reflejo de la sociedad, especialmente de aquella en la que la industria de los videojuegos es más potente. Por tanto lleva la impronta de una serie de rasgos que no resultan beneficiosos y que desembocan en la idea de que el poder y el dinero se convierten en bienes únicos e imprescindibles para el ser humano, y el poder conseguirlos no exime de ninguna acción aunque esta resulte violenta, sexista, machista o dañina para otro ser humano (Gómez del Castillo, 2007).

## 2. VIDEOJUEGOS Y VIOLENCIA

Los videojuegos, en ocasiones, presentan un escenario semejante al real pero donde las normas de conducta y valores son totalmente contrarias. De modo que el usuario presenta una dicotomía entre la vida real y el videojuego, con el riesgo de poder confundir o extrapolar la virtual a su día a día. Concretamente se normaliza la violencia de modo

que no solo puede destruirse o matar, si no utilizar cualquier tipo de tortura o acción propia de asesinos violentos (Pérez ,1997).

Muchos de estos videojuegos, tales como Half-Life, Planetscape: Tormet o Mortal Kombatt II son presentados como contenedores de violencia en estado puro, o se publicitan haciendo gala de la rabia y lucha que suscitarán en el usuario. Las revistas de videojuegos reconocidas, han apuntado estas características violentas como puntos a favor en la calidad del juego. Se convierte por tanto la sangre y la muerte en una constante en este tipo de audiovisuales que destaca sobre los demás valores. De modo que se idealizan determinados actos violentos como la tortura o la guerra, desvirtuando en el público infantil el valor del bien y del mal. Hecho que fue ya denunciado en el año 2000 por Amnistía Internacional (Díez, 2007).

Esto ha llevado a que todos los conflictos bélicos de la historia, incluso de la historia más reciente, tengan un reflejo en forma de videojuego. En ellos no solo se busca la perfección gráfica sino una justificación para la violencia que tiene lugar (Gómez, 2001).

Han llegado a aparecer determinados videojuegos que lejos de resultar un entretenimiento para el público pretenden una formación militar, destinada especialmente a la gente joven, con el propósito de nuevas incorporaciones al propio ejército. El caso más conocido dentro de esta gama es el America's Army. Existe pues una colaboración entre la industria de los videojuegos y la propia armada militar de EEUU (Díez, 2007).

No obstante, la responsabilidad de la violencia o la insensibilización a la misma, no es asumida por la industria de videojuegos. Al menos no en su totalidad, puesto que se comparan con otras industrias audiovisuales. Sin embargo, Díez no está de acuerdo con esta situación puesto que coloca al usuario como pasivo en el caso de la televisión o semejantes, mientras que en el caso de juegos de ordenador y consolas el usuario se convierte en activo. De modo que cada acción que lleve a cabo debe ser identificándose con el personaje, y puede conllevar una confusión entre la realidad y la ficción en muchos casos entre el público de menor edad (Díez, 2007).

También existen autores contrarios a esta tendencia, basándose en que los juegos habituales de rol conllevaban adoptar papeles violentos, o de lucha, y no por ello aumentaban el nivel de agresividad entre la población. Estos proporcionaban mayor

relajación (Gros, 1998).

Esta idea forma parte de las teorías de catarsis, donde se libera la energía contenida en la vida real, reduciendo la agresividad en la vida real (Males, 1999).

El problema actual que más preocupa en este campo de la violencia y los videojuegos, lleva arrastrándose desde hace una década, es que este tipo de videojuego con contenido violento, empeora la interpretación de la realidad, abandona cualquier connotación emocional de la misma, y propone como solución a los conflictos medidas no asertivas ni dialogantes. Y el mayor agravante sería la insensibilización a la violencia, que comienza a extenderse desde la infancia, de modo que en la adulta acaban volviéndose inmunes a las conductas agresivas observadas en la sociedad real que les rodea (Díez, 2007).

La cuestión en la que más autores están de acuerdo es que, al margen de que el uso de videojuegos conlleve un aumento o no de la agresividad en la población adolescente e infantil que los utiliza, si que provoca la integración de la violencia como un instrumento imprescindible para la resolución de conflictos, fomenta la inmunidad ante actos violentos, y la insensibilización ante la agresividad de nuestra sociedad (Carnagey, Anderson y Bushman, 2006).

Esto supone una dificultad para trabajar con ellos en centros educativos, en la familia o en la propia familia, porque no distinguen con claridad y contundencia entre el bien y el mal. En muchos casos no son capaces de condenar conductas agresivas injustas, como torturas a presos, porque están habituados a observarlas a diario en la realidad virtual que frecuentan los videojuegos (Fernández, 2003).

Según una investigación reciente en un grupo de 519 escolares de Educación Primaria aquellos alumnos que presentaban problemas vinculados al uso de videojuegos tenían una mayor agresividad según las escalas propuestas por Little, Henrich, Jones y Hawley en 2003. De manera que este estudio pone de manifiesto la relación entre el uso de juegos de acción y rol violentos en videojuegos y la agresividad manifiesta. Es por tanto necesario un buen uso de este tipo de dispositivos.

En este caso el estudio se desarrolló con videojuegos violentos de coches, donde se observó que aquellos usuarios de este tipo de videojuegos presentaban una respuesta

más agresiva, así como un aumento de la ira autoinformada. Esta pérdida de capacidad de control sobre la ira, producida en la vida cotidiana de los niños de bajas edades expuestos a videojuegos violentos, estaba por tanto influenciada por dicha exposición. Aunque este estudio presenta limitaciones, puesto que no tiene en cuenta la presencia de problemas psicofisiológicos entre los estudiantes sobre los que se realizó el estudio, sí que pone de manifiesto las líneas que deberían seguirse en investigación en el futuro. De manera que los videojuegos puedan mantener su carácter lúdico prescindiendo de la violencia (Chacón-Cuberos, Espejo-Garcés, Martínez-Martínez, Zurita-Ortega, Castro-Sánchez, Ruíz-Rico, 2017).

### 3. PERFIL DE USUARIOS DE VIDEOJUEGOS

Ciertamente son muchas las variables a tener en cuenta para determinar el perfil de los jugadores habituales de videojuegos, como por ejemplo sexo, edad y nivel socioeconómico. Con lo cual resulta más útil la búsqueda de motivos que mueven a la elección de videojuegos como elemento de ocio en la población adolescente (González-Vázquez y Igartúa, 2018)

En esta línea González-Vázquez (2018) propone un instrumento que, aplicado a la población española, y no teniendo en cuenta posibles adicciones o trastornos psicológicos. De este modo se nos dibuja una serie de factores motivacionales como son la fantasía, escape y entretenimiento, competición y desafío y activación socioemocional.

Los videojuegos permiten el desarrollo de la fantasía del alumnado, adentrarse en la imaginación y llevar a cabo acciones que no pueden hacerse en la vida real. Por otro lado pueden elegirse como una opción para llenar el tiempo libre, que cuanto más horas vacías concurren en el día más horas serán ocupadas para la práctica de videojuegos. Se convierte entonces en una mera opción de entretenimiento. También puede convertirse en una motivación de la competitividad innata de muchos usuarios, que tal vez no pueda llevarse a cabo en otras prácticas como las deportivas. Fomenta el espíritu de autocritica, mejora y constancia para la superación de metas, ya sean de tiempo o jerarquización frente a otros jugadores. Por último, pero con bastante peso, la práctica de videojuegos está asociada a costumbre social, una excusa para encontrarse con iguales, así como un estímulo de las emociones propias del ser humano (González-Vázquez y Igartúa, 2018).

#### 4. CÓDIGOS DE CONTROL

Para el control de la violencia en los videojuegos y la práctica de los mismos existen dos códigos, uno a nivel europeo, conocido como PEGI (Pan European Game Information) y otro, cuya competencia se vincula más al contexto anglosajón, llamado ESRB (Entertainment Software Rating Board).

La misión de ambos es establecer una clasificación de los videojuegos, en base al contenido presente en los mismos, de manera que se asigne a cada uno de ellos una edad recomendable de uso. Las clasificaciones resultantes de ambos códigos resultan ser bastante similares, por lo que la aceptación del juego para una determinada franja de edad coincide en la mayoría de los casos (Lizandra, Pérez-Gimeno, y Valencia-Peris, 2016).

Gracias a la presencia de estos códigos se consigue una guía que trata de proteger al público menor de contenidos no aptos por cuestiones de violencia, sexo o fomento de drogas u otros valores contrarios. No obstante, no se trata de una prohibición en la distribución y práctica de adolescentes y niños a juegos catalogados para edades distintas a las suyas. Esta recomendación debe cumplirse en la voluntad del comprador y sus familias. Luego no garantiza estrictamente su cumplimiento ni garantiza su objetivo (López, 2010).

Además, una de las grandes críticas recibidas a esta catalogación de videojuegos es el origen de la misma, puesto que se trata de los propios fabricantes los que lo llevan a cabo. La ausencia de un organismo externo que pueda organizar y velar por la total transparencia a la hora de asignar los contenidos no adecuados que contienen los videojuegos hace que los códigos, tanto PEGI como ESRB resulten insuficientes (Etxeberria, 2008).

Otra de las pegas que se han recogido para estos códigos es la falta de descripción de los mismos. Ya que no permiten conocer a ciencia cierta el contenido que presentan los videojuegos y existe un gran desconocimiento de la simbología utilizada para designarlos. Esto permite cierta libertad a la hora de no cumplir las exigencias mínimas que se esperan en la catalogación.

Prueba de ello es la presencia constante entre los juegos más vendidos de un porcentaje mínimo catalogado como violento, y solo apto para mayores de 18 años. A



pesar que todos contienen violencia ya sea real o bien inventada (González-Vázquez e Igartua, 2018).

## 5. MODULADORES DE LA VIOLENCIA Y VIDEOJUEGOS

Los efectos que provocan los videojuegos sobre los usuarios adolescentes no siempre son los mismos. Hay una serie de elementos que actuarán como moduladores o potenciadores de la violencia transmitida en el videojuego.

Un de los elementos destacados, en esta línea, es la perspectiva que adopta el usuario mientras juega. Si el juego te permite identificarte con el protagonista que realiza la acción de manera directa, ya sea pelear, disparar o cualquier otra, la implicación es mucho mayor y por tanto se fomenta más la violencia. Así mismo variará el personaje en cuestión que presente el juego para asumir, pudiendo ser desde un asesino a un militar, y en medio una gama muy amplia de roles. Según las connotaciones que el personaje transmite el efecto sobre los adolescentes será diferente. Así pues, influirán las características del juego como el objetivo que presenta, los detalles de crueldad explícita, la presencia de sangre o si los elementos son humanos o no. (Exteberria, 2011).

Otro de los moduladores fundamentales en los efectos de los videojuegos sobre los adolescentes usuarios es el entorno social en el que se encuentran. Puesto que influirá de modo distinto si se han inculcado valores que contrarresten la violencia recibida o por el contrario la violencia es habitual en su núcleo familiar o en el entorno social en el que se mueven, no siendo condenada sino normalizada. Es notable las diferencias surgidas entre entornos orientales y occidentales, donde la escala de valores es distinta, costumbres y maneras (Freitas, 2008).

Los efectos variarán también según el tiempo dedicado al uso de videojuegos. Es notable el aumento progresivo que supone en líneas generales el tiempo de ocio dedicado a estas tecnologías. Incluso llegando a ocupar tiempo dedicado inicialmente a otras obligaciones. En estos casos la influencia recibida de las formas violentas presentes en los juegos será mucho mayor.

Igualmente requeriría un mayor estudio las diferencias que pueden derivarse del sexo del jugador, partiendo de la idea genérica de que la influencia será distintas si se trata de chicas o chicos los que jueguen al mismo videojuego (Exteberria, 2011).

## PARTE EMPÍRICA

### 1.INTRODUCCIÓN

Queremos estudiar la relación que existe entre el uso de videojuegos y las conductas agresivas y empáticas entre los adolescentes.

Resulta evidente que los elementos de ocio con los que los adolescentes ocupan su tiempo libre han ido evolucionando en los últimos años. Aumentando de manera progresiva el uso de videojuegos, alcanzando niveles bastante elevados en determinadas franjas de edad.

En la sociedad se observa cada año que pasa, un mayor incremento en la producción de videojuegos como consecuencia de la demanda del mercado, así como un aumento de usuarios de esta tecnología. Convirtiéndose en una de las industrias de ocio más asentadas de los últimos años. En 2017 alcanzaron los 100 mil millones de dólares en ingresos y dos mil millones de usuarios en todo el planeta (MCDonald, 2017).

Es por tanto un elemento habitual entre los adolescentes, cuyas influencias sobre estos resulta necesario conocer. Según estudios de Anderson, Gentile y Buckley (2006) los videojuegos son inductores de conductas violentas y agresivas entre sus usuarios.

Existe ya un gran conocimiento sobre qué lleva a la población al consumo de este tipo de ocio digital. Según determinados estudios realizados son cuatro los motivos principales que llevan a los jóvenes a dedicar su tiempo al uso de videojuegos, tales como la fantasía, el escape y entretenimiento, la competencia y desafío, y la activación socioemocional (González-Vázquez e Igartua, 2018).

Los videojuegos tienen gran capacidad de comunicación y transmisión de valores e ideas en el entorno en el que se consumen, son por tanto un instrumento fundamental de socialización de nuestra sociedad, que permitirá especialmente a nuestros adolescentes a tomar conciencia sobre la realidad que nos rodea de una determinada manera (Puggelli, 2003).

No son por tanto elementos ajenos a la sociedad en que vivimos, sino todo lo contrario, muestran símbolos y valores culturales del entorno (Estalló, 1995).

Por otro lado, el aumento de la violencia entre los alumnos de los centros escolares españoles es también una realidad con la que nos encontramos hoy en día. Hecho que puede extrapolarse al resto del mundo, sin miedo a equivocarnos (Chacón-Cuberos et al.,

2015; Méndez y Cerezo, 2010).

Resulta de rabiosa actualidad la incidencia que tiene el bullying en las aulas. Término acuñado no hace muchos años para designar aquel tipo de violencia, ya sea física y/o emocional prolongada en el tiempo, pero centrada en víctimas concretas, con el único objetivo de infringir daño mediante el abuso de poder (Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012).

Ya en 2010 se comprobó que alrededor del 5/10% del alumnado en etapa escolar habían sufrido algún tipo de acoso o violencia escolar en los centros de estudio. Aumentando este dato si se incluían personas mayores de 18 años. Mientras que al menos un 60% de escolares habían sido testigos de este tipo de acciones violentas (Olweus y Limber).

Esta situación frecuente en los centros educativos no se reduce al ámbito escolar, ya que sus consecuencias traspasan los muros del mismo y la franja de edad en la que acontece el acoso o la violencia. Las consecuencias negativas generadas debido a dicha situación repercuten en toda la sociedad. Tal y como matizan algunos autores, generan estrés consumo de sustancias, depresión, falta autoestima, o bajo rendimiento escolar (Chacón-Cuberos et al., 2015; Méndez y Cerezo, 2010; Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010; Schneider et al., 2012).

Esta violencia conlleva situaciones problemáticas a nivel emocional en la persona que las padece, incluso en la persona que la ejerce. Y en muchas ocasiones se traduce en problemas de socialización (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012).

Por tanto, resulta de interés comprobar si una de las principales actividades desarrolladas por el alumnado en nuestros días como son los videojuegos, y especialmente el Fortnite, es origen, causa o enfatizador de la violencia presente en las aulas; así como de la ausencia de empatía entre los adolescentes.

Existen estudios que han medido la agresividad en aquellos alumnos que presentaban un uso problemático, tanto potenciales como severos, con los videojuegos. Comprobando que todos aquellos adolescentes ligados a un uso abusivo de los videojuegos presentaban valores más elevados en la agresividad manifiesta y en la relacional así como mayores índices de victimización física y verbal.

Pusieron de manifiesto que el abuso de juegos digitales entre la población joven lleva asociado consecuencias negativas para la integridad tanto física como emocional. Y que se trata de un problema habitual y cotidiano, que tiene lugar en nuestros días, en la sociedad en la que vivimos. Por tanto, requiere de un estudio y una actuación por parte de los responsables, y de distintos estamentos de la sociedad con el poder suficiente para fomentar un uso adecuado de los mismos (Chacón-Cuberos, Espejo-Garcés, Martínez-Martínez, Zurita-Ortega, Castro-Sánchez y Ruíz-Ruíz, 2016).

Estudios semejantes han sido realizados, concretando las franjas de edad en el alumnado de primaria; donde se ha estudiado la relación entre el abuso de videojuegos y la presencia de acciones violentas y victimización en los centros educativos, tanto a nivel nacional como internacional. Destacando los de Anderson y Bushman (2001), Chamarro et al. (2014), De la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013), Ditrnick et al. (2013), Hasan et al. (2013) o Moncada y Chacón (2012).

Sin embargo, en todos esos casos se partía directamente de uso excesivo o descontrolado de los videojuegos, cuando la mayoría de escolares de secundaria no presentan este perfil, pero sí que hacen uso habitual de videojuegos. De aquí nace una de las premisas que conducen nuestro estudio, tratando de desdibujar la relación existente entre la agresividad y la empatía del alumnado y el uso normal de videojuegos.

Tenemos que tener presente que no todos los videojuegos son iguales, aunque su última finalidad es ser rentables y buscar el entretenimiento entre los usuarios existen diversidad de formatos, género y tipos tal como se describe en los capítulos previos.

La Universidad de León (España) en 2007 llevó a cabo un estudio exhaustivo sobre contenidos y valores de los videojuegos más exitosos entre los jóvenes de todos los países. Empleó una muestra de 5000 personas entre 6 y 24 años, entre los que llevó a cabo cuestionarios. Además de estudios de caso, entrevistas e informantes clave con diversos grupos y observaciones de campo. Este estudio culminó con el análisis de los 250 videojuegos más vendidos hasta el momento.

Pero, sobre todo, se ha realizado el análisis videográfico de los 250 videojuegos que en ese momento eran los más vendidos. Comprobando que los videojuegos están hechos en su mayoría por y para hombres, con un sexismo exacerbado que inculca conductas no deseadas en los usuarios, tanto chicas como chicos. Creando modelos

estereotipados que muestran a los jóvenes como deseables e imitables. Se corroboró también la socialización mayor de violencia en los videojuegos así como la normalización de determinadas conductas violentas. Provocando la insensibilización de la sociedad ante acciones agresivas, machistas, sexistas y violentas en general (Díez, 2007).

Algunos autores apuestan, que a pesar de que los videojuegos en muchos casos presentan un contenido agresivo semejante al que pudieran tener otros juegos infantiles o incluso menos que el que presenta la televisión o el cine, se ha comprobado que la exposición con frecuencia al ocio digital podría influir sutilmente de manera negativa en el largo plazo. De modo que los usuarios experimenten una disminución en la empatía, desinhibiendo respuestas violentas y un aumento en la percepción de un mundo con carácter peligroso (Tejeiro, 2009).

Igualmente los estudios de León y López (2003) ya apuntaban a que las diferencias de rendimiento académicos y agresividad en la personalidad de videojugadores y no videojugadores varones, tanto en primaria como en secundaria, no diferían significativamente.

El mundo de los videojuegos avanza a pasos agigantados, partiendo de los géneros más habituales comentados en los capítulos del marco teórico, y dirigiéndose a un futuro donde prima la búsqueda del realismo y la interacción del jugador. Cada vez se busca más ampliar las posibilidades individuales de los usuarios, particularizando y permitiendo sus propios escenarios (Belli y López, 2008).

En 2015 se proponen estudios en alumnado de secundaria de Colombia donde cuando estos presentaban un uso excesivo de videojuegos no dirigidos su rendimiento académico disminuía notablemente provocando conductas no deseadas, tales como agresividad, aislamiento, sexismo o incluso trastornos de salud. Aunque por otra parte adquirirían mayores habilidades de pensamiento y estrategias (Fuentes y Pérez).

Un estudio realizado en Perú en 2017 y publicado en 2018 relacionaba la agresividad con el número de horas de juego y con el género del usuario (Reyes y Vara, 2018)

Dentro de los videojuegos más exitosos se encuentran muchos calificados por Amnistía Internacional como violentos, con algún grado agresividad, contexto bélico o connotaciones sexistas. Dentro de esta gama surge el juego principal de nuestro estudio,

Fortnite, de alta controversia en cuanto al grado de violencia que contiene. Puesto que según distintas visiones se encuentra fuera de esta categorización.

Es pues el Fortnite un videojuego reciente creado por la empresa Epic Games en 2017, definido como un juego de acción, disparos y supervivencia. Desarrollado para varias plataformas ha alcanzado gran éxito hasta convertirse en un fenómeno social en el ámbito de los adolescentes. No existen hasta ahora un estudio pormenorizado centrado en este videojuego concreto. Por ello hemos visto oportuno centrar el análisis llevado a cabo, en conocer la relación existente entre los jugadores de Fortnite y la agresividad y empatía de los mismos.

## 2.OBJETIVOS

### 2.1Objetivo general

Conocer si la práctica de videojuegos, especialmente el Fortnite, entre los adolescentes tiene relación con la agresividad y la empatía de los mismos

### 2.2Objetivos específicos

- Determinar el porcentaje de alumnado que hace uso de videojuegos, especialmente Fortnite, en función del sexo y en función del curso
- Analizar la relación de la repetición de curso en el uso de videojuegos y de Fortnite
- Comparar la agresividad proactiva y la reactiva entre los usuarios y no usuarios de videojuegos
- Comparar la empatía afectiva y la cognitiva entre los usuarios y no usuarios de videojuegos

## 3.HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas en este estudio son:

- Los chicos juegan más a videojuegos que las chicas, y por lo tanto más agresivos y menos empáticos.
- Los alumnos usuarios habituales de videojuegos presentan valores de agresividad

proactiva y reactiva más elevada que los no jugadores

- Los alumnos usuarios habituales de videojuegos presentan valores de empatía afectiva y cognitiva inferiores que los no jugadores
- Los alumnos repetidores son en mayor proporción usuarios de videojuegos, y por tanto más agresivos y menos empáticos
- Los alumnos que pasan más tiempo solos porque sus padres se encuentran trabajando son usuarios más habituales de videojuegos, y por tanto más agresivos y menos empáticos.

#### 4.MÉTODO

##### 4.1 Participantes

La muestra está constituida por 66 alumnos de educación secundaria de la provincia de Almería. El alumnado se encuentra entre los 12 y 17 años de edad, con una media de 13,74 años ( $DT= 1,42$ ).

Del total de la muestra el 43,9% está constituido por mujeres ( $n=29$ ) y el 56,1 % por hombres ( $n=37$ ).

En el caso de las mujeres la media de edad es de 14,21 años ( $DT= 1,23$ ) mientras que en el caso de los hombres es 13,38 años ( $DT=1,47$ ).

Si nos fijamos en la distribución por cursos, existe un porcentaje mayor (57,6%;  $n=38$ ) de alumnos de 1º ESO que de alumnos de 3ºESO (42,4%;  $n=28$ ). Siendo estos los dos únicos cursos sobre los que se ha realizado el estudio.

En último lugar la distribución por edades mostrada en la tabla 1, deja de manifiesto una mayor presencia de alumnos de 13 años (31,8%;  $n= 21$ ) frente a una presencia minoritaria de alumnos de 15 años (3%;  $n=2$ ).

## AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo, edad y curso

	Sexo		Edad					Curso		
	Hombre	Mujer	12	13	14	15	16	17	1º	3º
N	37	29	13	21	14	11	2	5	38	28
%	56,1	43,9	19,7	31,8	21,2	16,7	3	7,6	57,6	42,4

### 4.2 Instrumentos

- The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber y Liu, 2006)

Para el análisis de la agresividad se ha empleado el cuestionario conocido como “RPQ”, que permite la medición de dos dimensiones de la agresividad: la conducta agresiva proactiva y la conducta agresiva reactiva. Consta de 23 ítems, con tres opciones de respuestas: 0(nunca), 1(a veces) y 2(a menudo). Se trata de un instrumento dirigido a la población adolescente, entre 8 y 17 años.

- Basic Empathy Scale Modified for Adolescents (Jolliffe y Farrington, 2006)

Para el análisis de la empatía se ha empleado una versión validada de la Escala de Empatía Básica (EBE). La escala original contenía 20 ítems que fueron sometidos a un estudio piloto de Oliva et al. (2011) para eliminar aquellos que funcionaban peor, y finalmente se redujo a nueve el número de ítems que fueron seleccionados en este estudio.

Estos nueve ítems le permiten evaluar dos dimensiones de este constructo: la empatía afectiva y la empatía cognitiva. Se encuentra dirigida a adolescentes a partir de 12 años de edad. Los ítems deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

### 4.3 Procedimiento

Se trata de un estudio experimental llevado a cabo mediante un corte transversal donde se han empleado varios grupos de estudiantes de 1º y 3ºESO.

Las variables dependientes empleadas en este estudio son las escalas de agresividad y empatía seleccionadas, mientras que las variables independientes



analizadas son las que giran entorno al uso o no de videojuegos, uso o no del Fortnite, frecuencia de uso, género, curso y edad.

El estudio fue llevado en un único centro educativo de enseñanza secundaria, al cual se pidió el permiso necesario para llevarlo a cabo. Se escogieron clases de alumnos, de manera aleatoria, entre las cuales se distribuyó el cuadernillo de cuestionarios elaborado para la ocasión. El cuadernillo estaba constituido por un cuestionario para medir la agresividad, otro para medir la empatía, ambos validados en España, y un cuestionario ad hoc para la recogida de datos sociodemográficos de los participantes y otras cuestiones de interés.

Cada clase lo realizó en días distintos durante la misma semana. Los alumnos lo rellenaron voluntariamente, habiendo sido informados del anonimato y garantizando que su uso sería exclusivamente para la realización del master.

El cuadernillo de cuestionarios fue repartido y recogido por la profesora que llevaba a cabo el estudio y los alumnos contaron con media hora, dentro de sus aulas habituales, para completarlo.

#### 4.4 Análisis de datos

Para el análisis de los datos recogidos mediante el cuadernillo de cuestionarios se ha empleado el software estadístico IBM SPSS® .19 .

Los descriptivos básicos se determinaron a partir del uso de frecuencias, medias y desviaciones típicas. Una vez definida la muestra y descrita la población de participantes, se establecieron relaciones entre determinados parámetros tales como sexo, repetición de curso, uso de videojuegos o uso de Fortnite, empleando tablas de contingencia.

Las relaciones entre la edad y las puntuaciones en variables de agresividad y empatía, fueron calculadas mediante coeficientes de correlación de Pearson.

Finalmente, para comprobar la existencia de diferencias significativas de agresividad y empatía, entre los grupos según su género, repetición de curso, uso de videojuegos y práctica de Fortnite, se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes.

5. RESULTADOS

Tabla 2. Sexo y práctica de videojuegos

		Sexo		$\chi^2$
		Mujeres	Hombre	
Práctica de videojuegos	Sí	32,10%	67,90%	15,37**
	No	92,30%	7,70%	

\*\* $p < 0.01$

En la *Tabla 2* podemos ver el porcentaje de mujeres y hombres en función de la práctica de videojuegos. Del total de los individuos, aquellos que juegan a videojuegos el 32,10% (n=17) son mujeres y el 67,90% (n=36) son hombres, mientras que aquellos que no juegan a videojuegos el 92,30% (n=12) son mujeres y el 7,70%(n=1) son hombres.

La práctica de videojuegos en función del sexo es significativa  $\chi^2=15,37$   $p < 0,01$

Tabla 3. Sexo y práctica de Fortnite

		Sexo		$\chi^2$
		Mujeres	Hombres	
Práctica Fortnite	Sí	27,80%	72,20%	8,39*
	No	63,30%	36,70%	

\* $p < 0.05$

En la *Tabla 3* podemos ver el porcentaje de mujeres y hombres en función de la práctica del juego del Fortnite. Del total de los individuos, aquellos que juegan a videojuegos el 27,80% (n=10) son mujeres y el 72,20% (n=26) son hombres, mientras que aquellos que no juegan a videojuegos el 63,30%(n=19) son mujeres y el 36,70% (n=11)son hombres.

La práctica de videojuegos en función del sexo es significativa  $\chi^2=8,39$   $p < 0,05$

AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

Tabla 4. Práctica de videojuegos y de Fortnite

		Juego a Fortnite		$\chi^2$
		Si	No	
Juegas videojuegos	Si	67,90%	32,10%	19,42**
	No	0,00%	100,00%	

\*\* $p < 0,01$

Según la *Tabla 4* de los usuarios de videojuegos el 67,90% (n=36) son también usuarios de Fortnite mientras que solo el 32,10% (n=17) juegan a videojuegos pero no a Fortnite.

Las puntuaciones obtenidas son significativas estadísticamente hablando ( $\chi^2=19,42$ ,  $p < 0,001$ )

Tabla 5. Repetidores y Práctica de videojuegos

		Repetidores		$\chi^2$
		Si	No	
Práctica de videojuegos	Si	41,50%	58,50%	0,04
	No	38,50%	61,50%	

La *Tabla 5* nos indica que el porcentaje de repetidores que son usuarios de videojuegos es del 41,50% (n=22) mientras que el 38,50% (n=31) no usan videojuegos. El porcentaje de no repetidores que juegan es del 58,50% (n=5) y que no juegan es del 61,50% (n=8).

La práctica de videojuegos en función de la repetición de curso de los alumnos no es significativa ( $\chi^2 = 0,04$ ;  $p = 0,841$ )

Tabla 6. Práctica de videojuegos y de Fortnite

		Repetidor		$\chi^2$
		Si	No	
Práctica Fortnite	Si	41,70%	58,30%	0,19
	No	40,00%	60,00%	

Los datos obtenidos en la *Tabla 6* muestran que la población de repetidores que juega a Fortnite es del 41,70% (n=15) mientras que el 40% (n=21) de repetidores no lo

## AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

hacen. En el caso de los no repetidores el 58,3% (n=12) si practican Fortnite y el 60% (n=18) no.

La tabla muestra también que el uso del juego Fortnite en función de la repetición de curso de los alumnos no es significativa ( $\chi^2 = 0,19$ ;  $p = 0,891$ ).

Tras el correspondiente análisis empleando la correlación de Pearson se obtienen los siguientes datos de correlación de la edad, agresividad proactiva, agresividad reactiva, empatía afectiva y afectividad cognitiva:

*Tabla 7. Matriz de correlación entre las variables*

	Agresividad Proactiva	Agresividad Reactiva	Empatía afectiva	Empatía cognitiva
Edad	0,09	0,07	0,22	0,07
Agresividad Proactiva		0,55***	0,01	0,14
Agresividad Reactiva			0,2	0,22
Empatía afectiva				0,55***

\*\* $p > 0,05$

En la *Tabla 7* se observa que las relaciones existentes entre las variables en todos los casos son estadísticamente no significativas, salvo en el caso de las que pertenecen a las mismas escalas, Es decir existe correlación entre la agresividad proactiva y la reactiva, siendo  $r = 0,55$  ( $p < 0,05$ ). Igualmente existe correlación entre la empatía afectiva y la cognitiva, obteniéndose  $r = 0,55$  ( $p < 0,05$ ).

En el caso de la edad no presenta correlación ni con las escalas de agresividad ni con las escalas de empatía. Presenta valores de  $r = 0,09$  para la agresividad proactiva ( $p = 0,46$ ),  $r = 0,07$  para la agresividad reactiva ( $p = 0,54$ ),  $r = 0,22$  para la empatía afectiva ( $p = 0,07$ ) y  $r = 0,07$  para la empatía cognitiva ( $p = 0,58$ ).

AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

Tabla 8. Agresividad y empatía. Descriptivos y prueba *t* según sexo (mujeres/hombres)

Escala	Sexo						<i>t</i>	<i>p</i>
	Mujer			Hombre				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>		
Agresividad proactiva	29	2,89	2,7	37	4,37	5,43	-1,34	0,18
Agresividad reactiva	29	9,68	3,58	37	9,48	5,19	0,18	0,85
Empatía afectiva	29	15	3,81	37	12	3,79	3,15*	.002
Empatía cognitiva	29	20,35	2,64	37	19,35	4,44	1,06	0,29

\**p*<,005

Según el análisis realizado en la *Tabla 8* se observa que las mujeres en agresividad proactiva presentan una puntuación media de  $M= 2,89$  y una  $DT=2,7$ , y en el caso de los hombres  $M=4,37$  y  $DT=5,43$ . Por lo que las mujeres presentan menor agresividad proactiva que los hombres. No presentando diferencias estadísticas significativas ( $t= -1,44$ ;  $p=0,18$ ).

En la agresividad reactiva los hombres obtienen una  $M=9,48$  y una  $DT=5,19$ , mientras que las mujeres obtienen  $M=9,68$  y una  $DT=3,58$ . La puntuación media es más elevada en el caso de las mujeres, no encontrando diferencias estadísticas significativas respecto de los hombres ( $t=0,18$ ;  $p=0,85$ ).

Respecto a la empatía afectiva las mujeres presenten una puntuación  $M= 15$  y  $DT=3,81$ , y los hombres  $M=20,35$  y  $DT=2,64$ . De modo que las mujeres tienen más empatía afectiva que los hombres, presentando diferencias estadísticas significativas ( $t=3,14$ ;  $p<0,05$ ).

Igualmente, en el caso de la empatía cognitiva, las mujeres obtienen una media de  $M=20,35$  y  $DT=2,64$ , y los hombres  $M= 19,35$  y  $DT=4,44$ . Las mujeres presentan valores más elevados que en el caso de los hombres pero las diferencias no son estadísticamente significativas ( $t=1,06$ ;  $p=0,29$ ).

AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

Tabla 9. Agresividad y empatía. Descriptivos y prueba t según la repetición de curso

Escala	Repetidor						t	p
	Si			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Agresividad proactiva	29	3,55	4,17	37	3,84	4,72	-0,22	0,78
Agresividad reactiva	29	9,7	4,51	37	9,48	4,59	0,19	0,85
Empatía afectiva	29	13,66	3,86	37	13,02	4,22	0,62	0,53
Empatía cognitiva	29	19,62	3,76	37	19,89	3,83	-0,27	0,78

La Tabla 9 muestra que la población de repetidores presenta para la agresividad proactiva una media de  $M=3,55$  y  $DT=4,17$ , y los no repetidores tienen valores de  $M=3,84$  y  $DT=4,72$ . Los repetidores tienen valores ligeramente inferiores para dicha agresividad, aunque las diferencias no son estadísticamente representativas ( $t=-0,22$ ;  $p=0,78$ ).

En el caso de la agresividad reactiva los repetidores alcanzan valores de  $M=9,57$  y  $DT=4,51$ ; y los no repetidores  $M=9,48$  y  $DT=4,59$ . En este caso, al contrario que el anterior, la agresividad reactiva es ligeramente más elevada para los repetidores que para los no repetidores. Estas diferencias no son estadísticamente representativas ( $t=0,19$ ;  $p=0,85$ ).

Según los datos obtenidos los repetidores presentan datos para la empatía afectiva de  $M=13,66$  y  $DT=3,86$ , mientras que los no repetidores  $M=13,02$  y  $DT=4,22$ . Por tanto, es ligeramente más elevada en repetidores que en no repetidores; sin llegar a alcanzar diferencias significativas ( $t=0,62$ ;  $p=0,53$ ).

En el caso de la empatía cognitiva los repetidores tienen una puntuación con media  $M=19,62$  y  $DT=3,76$ ; y los no repetidores  $M=19,89$  y  $DT=3,83$ . Prácticamente los valores medios son iguales, ligeramente superiores en el caso de los no repetidores. Por tanto, no existen diferencias estadísticas significativas ( $t=-0,27$ ;  $p=0,78$ ).

AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

Tabla 10. Agresividad y empatía. Descriptivos y prueba t según práctica de videojuegos

Escala	Práctica de videojuegos						t	p
	Si			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Agresividad proactiva	53	3,94	4,84	13	2,84	2,4	0,78	0,43
Agresividad reactiva	53	9,39	4,84	13	10,3	2,89	-0,87	0,38
Empatía afectiva	53	12,96	4,18	13	14,75	3,16	-1,65	0,11
Empatía cognitiva	53	19,56	3,89	13	20,75	3,22	-0,97	0,33

Los resultados obtenidos en la *Tabla 10* reflejan que no existen diferencias estadísticas significativas en ningún caso entre la agresividad y la empatía en función de la práctica de videojuegos.

Según la tabla la población de usuarios de videojuegos presenta unos resultados para la agresividad proactiva con una media de  $M=3,94$  y  $DT=4,84$ ; mientras que para la agresividad reactiva  $M=9,39$  y  $DT=4,84$ .

En el caso de los no usuarios de videojuegos los resultados para la agresividad proactiva serían de  $M=2,84$  y  $DT=2,4$ ; y para la reactiva  $M=10,3$  y  $DT= 2,89$ .

Según estos resultados las en el caso de la agresividad proactiva las puntuaciones más elevadas corresponden al grupo de los jugadores frente a los no jugadores de videojuegos. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $t=0,78$ ;  $p=0,43$ )

En el caso de la agresividad reactiva, por el contrario, los no jugadores presentan puntuaciones ligeramente más elevadas que los jugadores habituales. No obstante, tampoco representarían diferencias estadísticas significativas ( $t=-087$ ;  $p=0,38$ ).

Según los datos de la tabla los usuarios de videojuegos y los no usuarios tienen valores de media de  $M=12,96$  y  $DT=4,18$ , y  $M=19,56$  y  $DT=3,89$  para empatía afectiva respectivamente. Resultando por tanto que los no usuarios de videojuegos tienen valores más elevados para la empatía afectiva. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas ( $t= -1,65$ ;  $p=0,33$ ).

Por último, la tabla recoge valores para la empatía cognitiva para los usuarios de videojuegos de  $M=19,56$  y  $DT= 3,89$ . Y para los no usuarios de  $M=20,75$  y  $DT=3,22$ . Volviendo a presentar valores más elevados para la empatía cognitiva el grupo de los no jugadores. No obstante, no existen entre ambos grupos diferencias estadísticas

significativas ( $t=-0,97$ ;  $p=0,33$ ).

Tabla 11. Agresividad y empatía. Descriptivos y prueba t según práctica de Fortnite

Escala	Práctica de Fortnite						t	p
	Si			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Agresividad proactiva	36	4,84	5,63	30	2,93	2,31	1,42	0,16
Agresividad reactiva	36	10,22	5,13	30	8,8	3,59	1,27	0,2
Empatía afectiva	36	12,94	4,24	30	13,72	3,83	-0,76	0,44
Empatía cognitiva	36	19,58	4,27	30	20,03	3,11	-0,47	0,63

En la *Tabla 11* puede apreciarse que los jugadores de Fortnite presentan una puntuación media para la agresividad proactiva de  $M=4,84$  y  $DT=5,63$ , con respecto a los no jugadores que presentan una  $M=2,93$  y  $DT=2,31$ . Los jugadores de Fortnite obtienen puntuaciones más elevadas que los no jugadores, aunque no sea estadísticamente significativa ( $t=1,42$ ;  $p=0,16$ ).

Igualmente en agresividad reactiva la población de jugadores presenta puntuaciones medias con  $M=10,22$  y  $DT=5,13$ ; mientras que los no jugadores obtienen  $M=8,8$  y  $DT=3,59$ . Los jugadores del Fortnite presentan, por tanto, mayores puntuaciones en agresividad reactiva que los no jugadores, aunque no sean diferencias estadísticas significativas ( $t=1,27$ ;  $p=0,2$ ).

Con respecto a las escalas de empatía los resultados obtenidos en el análisis y mostrados en la *Tabla 11* ponen de manifiesto que los jugadores tienen valores para la empatía afectiva de  $M=12,94$  y  $DT=4,24$ , mientras que los no jugadores  $M=13,72$  y  $DT=3,83$ . Así pues, los no jugadores presentan mayor empatía afectiva en comparación con los jugadores pero no con diferencias estadísticas significativas ( $t=-0,76$ ;  $p=0,63$ ).

En el caso de la empatía cognitiva las puntuaciones obtenidas por la muestra de jugadores de Fortnite tienen una media de  $M=19,58$  y  $DT=4,27$ ; con respecto a los no jugadores que presentan puntuaciones de  $M=20,03$  y  $DT=3,11$ . De nuevo, los no jugadores muestran mayor empatía cognitiva que los jugadores, pero sin diferencias significativas ( $t=-0,47$ ;  $p=0,63$ ).



AGRESIVIDAD Y EMPATÍA EN JUGADORES DE FORTNITE

Tabla 12. Agresividad y empatía. Descriptivos y prueba t según el curso escolar

Escala	Curso						t	p
	1ºESO			3ºESO				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Agresividad proactiva	38	3,86	4,52	28	3,53	4,49	0,29	0,76
Agresividad reactiva	38	9,52	4,53	28	9,64	4,6	-0,1	0,91
Empatía afectiva	38	12,55	3,91	28	14,33	4,09	-1,77	0,08
Empatía cognitiva	38	19,55	3,49	28	20,11	4,2	-0,5	0,56

En la *Tabla 12* se observan para la población de alumnos que cursan 1ºESO valores medios para la agresividad proactiva de  $M=3,86$  y  $DT=4,52$ ; con respecto a los alumnos de 3ºESO que tienen valores de  $M=3,53$  y  $DT=4,49$ . Los alumnos de 1º presentan valores ligeramente más altos que los de 3º, pero en ningún caso se trata de diferencias estadísticas significativas ( $t=0,29$ ;  $p=0,76$ ).

Respecto a la agresividad reactiva los alumnos de 1º ESO tienen valores medios de  $M=9,52$  y  $DT=4,53$  mientras que los de 3º  $M=9,64$  y  $DT=4,6$ . No existen prácticamente diferencias estadísticas significativas entre ambos grupos para la agresividad reactiva ( $t=-0,5$ ;  $p=0,56$ ).

Los análisis de la empatía afectiva dan resultados para los alumnos de 1ºESO con valores medios de  $M=12,55$  y  $DT=3,91$ ; y para los alumnos de 2ºESO de  $M=19,55$  y  $DT=3,49$ . La agresividad reactiva, por tanto, presenta valores más elevados en el caso de los alumnos de 3ºESO, aunque las diferencias que presentan no se consideran significativas desde el punto de vista estadístico ( $t=-0,5$ ;  $p=0,561$ ).

Respecto a la empatía afectiva los alumnos de 1º obtienen una valoración de media  $M=12,55$  y  $DT=3,91$ , mientras que los alumnos de 3º obtienen una valoración de media  $M=14,33$  y  $DT=4,09$ . Por tanto, tendrán una empatía afectiva más elevada los alumnos de 3ºESO respecto a los de 1º, mostrando diferencias estadísticas no significativas ( $t=-1,77$ ;  $p=0,08$ ).

Por último, la *Tabla 12* muestra valores de empatía cognitiva para la población de 1ºESO con medias de  $M=19,55$  y  $DT=3,49$ . Para la población de 3ºESO los valores obtenidos son de media  $M=20,11$  y  $DT= 4,20$ . Tienen unos valores de empatía cognitiva

más elevados los alumnos de 3ºESO pero no presentan diferencias estadísticas significativas ( $t=-0,5$ ;  $p=0,56$ ).

## 6. DISCUSIÓN

Después de los datos resultantes de nuestros análisis podemos afirmar, tal y como decía McDonald (2007) que la industria del ocio digital alcanza valores muy elevados. Dado que de la muestra de 66 adolescentes los videojugadores son 53, es decir, el 80,3%. Corroboramos pues su teoría de que la mayoría de los adolescentes son usuarios de videojuegos.

Nuestros resultados no siguen la misma línea que aquellos estudios comentados en la introducción, tales como el de Chacón-Cuberos (2016) que aseguraba que los adolescentes que jugaban a videojuegos de manera habitual mostraban mayor agresividad, tanto relacional como manifiesta, y un mayor índice de victimización. En nuestro estudio los valores de agresividad de los jugadores frente a los de no jugadores no presentan diferencias significativas. No pudiendo establecerse una relación directa entre la exposición a videojuegos y las conductas agresivas de los jugadores.

Así pues, no concuerdan tampoco los resultados con los mostrados en los estudios de Anderson y Bushman (2001), que también hablan de una mayor agresividad en los adolescentes expuestos a videojuegos violentos. Aunque si se observa cierta tendencia a mostrar valores más elevados en la agresividad, tanto proactiva como reactiva, en los jugadores específicamente de Fortnite, no se trata de diferencias significativas. Las tendencias mostradas en nuestro estudio se acercan más a la ligera influencia negativa de la que hablaban los estudios de 2009 de Tejeiro en su artículo de Efecto psicosociales de los videojuegos.

Los valores obtenidos nos pueden llevar a afirmar que el videojuego del Fortnite no alcanza niveles de violencia tan elevados como los videojuegos estudiados en los artículos de Anderson y Bushman, que empleaban juegos catalogados como muy violentos.

Esta última afirmación se corrobora si observamos los resultados del estudio de De la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013). Los cuales mostraban índices de ira más elevados

en aquellos adolescentes usuarios de videojuegos de coches categorizados como extremadamente violentos frente a usuarios de videojuegos no tan violentos.

Ya que, si comparamos los valores de agresividad de los jugadores en general y los valores de agresividad de jugadores específicos del Fortnite, estos últimos presentan puntuaciones más elevadas. No obstante, como ya se ha comentado, no se trataría de diferencias significativas.

Concuerdan por tanto con los estudios llevados a cabo con León y López (2003) donde las diferencias no son significativas. En este estudio además se hace referencia a que tampoco se encuentra relación con un menor rendimiento académico y el uso de videojuegos. Igualmente observamos en nuestros análisis que los repetidores no presentan valores de agresividad destacablemente más elevados que los no repetidores, ni mayor tendencia al uso de videojuegos.

Esto sería contrario a lo que decían Fuentes y Pérez (2015), donde se apreciaba notablemente un descenso en el rendimiento académico y un aumento en la agresividad en videojugadores. Las diferencias con nuestros estudios estriban en que solo se tuvo en cuenta a usuarios varones y siempre el uso de videojuegos era de manera no dirigida, mientras que en nuestros análisis no se tienen en cuenta dicha variable.

Habría que apostar también por incluir, tal y como hicieron Reyes y Vara (2017) el número de horas de juego y tener en cuenta de si se trata de un uso normal, esporádico, adictivo o problemático.

Además, estos últimos también afirma que existe una diferencia por género, tal y como se aprecia en nuestros datos, donde los chicos consumen más videojuegos que las chicas.

Sin embargo, no presentan más agresividad en general ellos que ellas, si no solo en agresividad proactiva, y en cualquier caso no con diferencias lo suficientemente significativas.

Según Díez (2007) los usuarios de videojuegos han desarrollado una insensibilización frente a los problemas, las injusticias, y casos de violencia de la sociedad en la que viven. Esto es, por tanto, que los videojugadores presentan una menor empatía

tanto afectiva como cognitiva.

Nuestro estudio nos arroja resultados de empatía, según los cuales, aunque de nuevo las diferencias no son significativas, sí que se sugiere que los jugadores, tal como decía Díez, son menos empáticos que los no jugadores.

Esta situación se repite igualmente en el caso de jugadores específicos del Fortnite, donde los usuarios obtienen valores más bajos tanto para empatía afectiva como cognitiva.

Puede que el hecho de que nuestros resultados no confirmen la hipótesis inicial en la que se defiende que los videojugadores, especialmente de Fortnite, son más agresivos y menos empáticos, se deba a que no podemos medir aún las consecuencias a largo plazo, tal y como hizo Tejeiro (2009) con otro tipo de juegos electrónicos. En su caso si se observó una disminución de la empatía y aumento de la agresividad, cosa que nosotros no podemos demostrar. El Fortnite es un juego reciente, que actualmente se encuentra en su momento álgido pero que aún es pronto para garantizar una continuidad del mismo. Si tras unos años se mantiene el ritmo de juego entre los adolescentes de nuestra sociedad podrían llevarse a cabo este análisis con mayor perspectiva, consiguiendo datos más fiables y consistentes.

## 7. Conclusiones

Destacamos que los resultados obtenidos indican que los jugadores, tanto de videojuegos en general como de Fortnite en particular, son en mayor proporción chicos que chicas, tal como se sugería en la hipótesis inicial.

Puede entenderse, tras la bibliografía revisada, puesto que los videojuegos suelen estar hechos por hombres y para hombres, de modo que las chicas tienen mayores dificultades para identificarse con los personajes. El papel de las chicas en los videojuegos tiene dos vertientes, una mayoritaria en la que acuñan un papel secundario, que debe ser ayudado, rescatado o salvado; y otra donde la chica cobre protagonismo a cambio de masculinizarse.

Sin embargo, las correlaciones establecidas muestran que los chicos presentan mayor agresividad proactiva y en cambio son las chicas las que ligeramente muestran mayor agresividad reactiva.

Además, según los análisis realizados los jugadores habituales tendrían puntuaciones más elevadas para agresividad proactiva y los no jugadores para agresividad reactiva. Lo cual respondería a los datos antes comentados, puesto que si los jugadores son en mayor proporción chicos y estos tienen mayores puntuaciones en agresividad proactiva los valores obtenidos por los videojugadores están vinculados a los de los chicos en general. Igualmente, en el caso de las chicas y los no usuarios de videojuegos, y sus valores de agresividad reactiva.

Estos dos últimos estudios descartan por tanto varias de las hipótesis iniciales, puesto que no se puede afirmar con rotundidad que los chicos serán más agresivos ni que los usuarios de videojuegos, y especialmente de Fortnite, lo sean. Es más, las diferencias entre unos valores y otros, ponen de manifiesto que no existe vinculación entre la agresividad y el género, ni entre la agresividad y la práctica de videojuegos; según los datos analizados.

Podría pensarse que, dado la amplia gama de videojuegos existentes, tal vez el consumo de un tipo u otro podría ser lo que determina el desarrollo de conductas agresivas, ya sea proactiva o reactiva. Sin embargo, la tabla de contingencia pone de manifiesto que cerca del 70% de los videojugadores juegan a Fortnite. Por lo que no podría explicarse el resultado de esa manera.

Otro de los resultados obtenidos indica que la relación entre los alumnos repetidores y la práctica de videojuegos, o el uso del Fortnite no es significativa. Por tanto, podemos negar la hipótesis de que los alumnos repetidores son mayores consumidores de videojuegos que los no repetidores.

Para seguir confirmando esta idea los resultados arrojados por la prueba de Student muestran que los valores de agresividad proactiva en el caso de los repetidores son ligeramente menores que las de los no repetidores. Al contrario ocurre con la agresividad reactiva, donde los repetidores tienen valores un poco más altos que los no repetidores. Así pues, tampoco la agresividad está relacionada con la repetición de curso. Ya que estas diferencias comentadas no son significativas en ninguno de los casos.

En cuanto a los valores de empatía obtenidos tras las pruebas realizadas muestran que en el caso de las chicas sí que presentan valores más elevados, tanto para empatía afectiva como cognitiva, que los chicos. Llegando a diferencias significativas en el primero de los casos.

Esto podría explicar las puntuaciones resultantes de las pruebas de Student entre empatía y la práctica de videojuegos. Ya que los no jugadores obtienen valores más elevados tanto para empatía afectiva como para empatía cognitiva. Mientras que los jugadores obtienen valores más pequeños en ambos casos.

Ocurre igual con las pruebas realizadas entre empatía y el uso de Fortnite, donde se obtienen resultados afines: mayores valores de empatía para los no jugadores.

Es decir, puede que no se trate de la relación entre la práctica de videojuegos y la empatía, si no únicamente los valores se vean influenciados por el género mayoritario de usuarios, o sea, las chicas.

Para comprobar si se trata de una cosa u otra, y poder confirmar o desestimar la hipótesis de que los jugadores de videojuegos, especialmente de Fortnite, son menos empáticos, se sugiere que se lleve a cabo un estudio únicamente en el que participen chicas. De modo que se puedan realizar comparativas entre jugadoras y no jugadoras, y ver realmente si hay diferencias de empatía entre unas y otras.

Los resultados de los análisis llevados a cabo correlacionando empatía y repetición de curso ponen de manifiesto que no existen una relación significativa entre dichas variables. Puesto que los valores de empatía afectiva son un poco mayores en el caso de los repetidores, y prácticamente iguales si hablamos de empatía cognitiva. Podemos pues, descartar la hipótesis propuesta de que los repetidores son menos empáticos. Incluso afirmar que la empatía y la repetición de curso no tienen relación entre sí.

En cualquier caso, los análisis están realizados sobre una muestra muy pequeña, para poder hacer afirmaciones universales. Este hecho puede desdibujar los resultados. Sería necesario repetir los análisis con mayor número de adolescentes e incluso introducir más variedad de edades y cursos, abarcando un estudio de toda la secundaria.

Otra de las observaciones necesarias sería destacar que puede que los alumnos, a

pesar de asegurarles confidencialidad y anonimato total, no dejan de estar vinculados con la persona que lleva a cabo el estudio puesto que es su profesora. Puede que en este sentido no hayan tenido libertad total a la hora de responder, especialmente en el caso del cuestionario sobre agresividad. Los adolescentes saben que existe censura sobre determinados comportamientos en los centros escolares, y en la sociedad en general, y han podido de algún modo verse influenciados, por pensar que podría afectar a sus evaluaciones de otras materias.

En el caso de la escala básica de empatía, a pesar de llevarse a cabo el cuestionario de manera individual, pudieron verse influidos unos por otros. Aunque en general se observó que todos respondieron de manera independiente, pero no se descarta de manera tajante lo dicho.

Otra matización es que no se han tenido en cuenta diferenciaciones de si el uso de los videojuegos era habitual, esporádico o se trataba de un uso problemático. Pudiéndose hacer en estudios posteriores, empleando cuestionarios validados sobre el uso de TICs. Ni se han tenido en cuenta posibles patologías entre el alumnado que ha respondido a los cuestionarios.

Así pues, se invita a posibles estudios futuros donde se incluyan estas variables, para que los resultados obtenidos sean más fiables y mejor adaptados a la realidad del aula.

Para concluir me gustaría destacar que los resultados obtenidos permiten desestigmatizar juegos tan virales en las aulas como es el Fortnite, pudiéndose aprovechar elementos del mismo para el desarrollo de determinadas actividades. Es decir, hacer uso de la gamificación en las aulas, acercando el Fortnite dada su gran aceptación entre los adolescentes.

REFERENCIAS

Aliño, M., López, J.R. y Navarro, R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 22(1),51-62

Allport, G. (1953). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Arufe Giráldez, V. (2019). Fortnite EF un nuevo juego deportivo para el aula de Educación Física. Propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego Fortnite. *Sportis Sci J*, 5 (2), 323-349. doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5257

Augimeri, L., Webster, C., Koegl, C. y Levene, K. (1998). *Early assessment risk list for boys: EARL-20B. Version 1*. Consultation Edition. Toronto: Earls court Child and Family Centre.

Bajgar, J, Ciarrochi, J., Lane, R. y Deane, F. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C) *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 569–586.

Bandura, A., Grusec, J.E. y Menlove, F.L. (1966). Observational learning as function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37(1), 499-506

Bandura, A., y Ribes, E. (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas

Baron-Cohen, S. y Weelwright, S. (2004) The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2),163-175

Bartel, P., Borum, R. y Forth, A. E. (1999). *Structured Assessment for Violence Risk in Youth (SAVRY)*. Consultation Edition. Toronto: Earls court Child and Family Centre.

Batson, C. D., Fultz, J. y Schoenrade, P. A. (1992). Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. *La empatía y su desarrollo*, 1(1),181-203.



Belli, S. y López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Atenea Digital*, 14(1), 159-179.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18 (2), 117-127

Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México D.F.: Fondo de cultura económica.

Cano, R., Díez, E.J. y Valle, R.E. (2008). La cultura sexista y la violencia en los videojuegos. *Revista Subjetividades*, 8(1), 21-30

Carnagey, N.; Anderson, C. y Bushman, B. (2006). The Effects of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real-Life Violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4(42), 532-539.

Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*. 2(4), 7-38

Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción psicológica*. 2(4), 67-81.

Chacón-Cuberos, R. , Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M. y Ruíz-Ruíz, G.(2016). Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista complutense de Educación*, 29(4), 1011-1024. doi: org/10.5209/RCED.54455

Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L. y Hagen, R. L. (1985) Empathy: review of available measures. *Journal of personality and social psychology*, 48(3), 635-653

Cidad, E. (1996). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar* Madrid: UNED

Coke, J., Batson, C. y McDavis, K. (1978). Empathetic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (1), 752-766.

Coleman, J., y Hendry, L. (2003). *Psicología de La Adolescencia*. Madrid: Morata.

Cowie, H. (2000). Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools. *Aggressive behavior*, 2 (6), 85-97

Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722

Czerniawska, M. (2002). The empathy and value system. *Przeład Psychologiczny*, 45 (1), 7-18.

Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. New York: Routledge

Díaz-Aguado, M.J. y Martínez, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valoración*. Madrid: Instituto de la Juventud

Díez Gutiérrez, E.J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de Educación*, 34 (13), 27-146

Díez, E. (2004) (coord.). *La diferencia sexual en el análisis de videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto Ravelo

Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987) Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1146-1158

Dollard, I., Doob, L., Miller, N., Mower, O. y Sears, R. (1939). Frustration and aggression. *New Haven*, 2(3), 32-45

Durall, E.; Gros, B.; Maina, M.; Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin: The New Media Consortium.

Eagly, A. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation, Hillsdale, NJ: Erlbaum

Eisenberg, N. y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100.

Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987) *Empathy and its development*. Cambridge: University Press.

Ellis, Albert. (1976). Healthy and unhealthy aggression. *Humanitas*, 12(2), 239-254.

Epic Games. (2017). Fortnite |battle royale. Retrieved from <https://www.epicgames.com/fortnite/es-ES/buy-now/battle-royale>

Espanya, M. (2000). Revisión sobre los juegos de ordenador para niñas en España. *Interactive educational multimedia*, 1 (1), 47-51.

Fernández, C. (2003). *Videojuegos peligrosos*. Madrid: Fusión

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empathy: Measures, Theories and Applications under review. *Annals of Psychology*, 24 (2), 284-298

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Frasca, G. (2010). Juego, Videjuego y Creación de Sentido: Una Introducción. *Plurais*, 1 (2), 240-247.

Frasca, G. (2015). Los videojuegos son un cañón láser cargado de futuro. Recuperado de: <http://one.elpais.com/gonzalo-frasca-los-videojuegos-son-un-canon-laser-cargado-de-futuro-la-educacion-no-ha-cambiado-en-25-siglos/> Fecha de consulta: 03/04/2019

Fuentes, L.S. y Pérez, L.S. (2015). Los videojuegos y sus efectos en escolares de Sincelejo, Sucre (Colombia). *Opción*, 31(6), 318-328

Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.

Gil, A. y Vida, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.

Gómez del Castillo, M.T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista iberoamericana de educación*, 43 (6), 14-23

González-Vázquez, A. y Igartua, J.J. (2018). ¿Por qué los adolescentes juegan videojuegos? Propuesta de una escala de motivos para jugar videojuegos a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Cuadernos.info*, 1(42), 135-146. [doi: 10.7764/cdi.42.1314](https://doi.org/10.7764/cdi.42.1314)

Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7 (1), 251-264.

Hastings, T.; Anderson, S. y Kelley, M. (1996). Gender differences in coping and daily stress in conduct-disorder and non-conduct-disordered adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 18 (3), 213-226.

Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14 (2), 151-172

Hogan, R. (1969) Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33 (1), 307-316.

Igartua, J. J. y Páez, R. D. (1998) Validez y Fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10 (2), 423-436.

Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, 29(4), 598-611. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Juul, J. (2011). *Half-Real. Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT

Koppitz, E.M. (1991). *Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana por alumnos de educación media*. México: Manual Moderno.

Liu, J. (2004). Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25 (7), 693-714

León, R. y López, M.J. (2003). Los adolescentes y los videojuegos. *Apuntes de Psicología*, 21 (1), 1-10

Lizandra, J.; Devís-Devís, J.; Pérez-Gimeno, E; Peiró-Velert, C. y Valencia-Peris, A. (2016). Does Sedentary Behaviour Predict Academic Performance in Adolescents or the Other Way Round? A Longitudinal Path Analysis. *PLOS ONE*, 11 (4). doi:10.1371/journal.pone.0153272

Loinaz, I., Echeburúa, E., y Ullate, M. (2012). Estilo de apego, empatía y autoestima en agresores de pareja. *Terapia psicológica*, 30 (2), 61-70.

Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. (1997). *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid:Alianza

Marina, J.A. (2013). Valores y virtudes. *Pediatría Integral*, 17 (3), 222-224

Marqués, P. (2000). Los videojuegos y sus posibilidades educativas. UAB. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/pravj.htm#videojuegos>. Fecha de consulta: 07/05/2019

Martí, M., y Palma Cortés, J. (2010). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1-2 (13), 255-270.

Martínez-Otero, V. (2001). Conflictos escolares y vías de solución. *Educación y Futuro*, 1(5)

Matalinares, M. (2014). Adición a internet y agresividad en estudiantes de secundaria en Perú. *Revista de investigación en psicología*, 16 (1), 75-93  
doi:<http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3920>.

McPhedran, S. (2009). A review of the evidence for associations between empathy, violence, and animal cruelty. *Aggression and Violent Behavior*, 14 (1), 1-4

Mead, M. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press

Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23(1), 433-445.

Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P. y Martí Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iberpsicología*, 3,(1), 1-21

Mill, J. (1984). High and low self-monitoring individuals: Their decoding skills and empathic expression. *Journal of Personality*, 52 (1), 372 – 388.

Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48 (1), 337-342

Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED

Mossman, D. (1994). Assessing predictions of violence: being accurate about accuracy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 783-793.

Moyer, K.E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in behavioral Biology*, 2 (1), 65-87.

Murray, A.H. (1973). *Test de Apercepción Temática (TAT). Manual para la Aplicación (6ª Ed.)*. Buenos Aires: Piados.

Navarro, V. (2014). La destrucción de la infancia. *Público*. Recuperado de: <http://blogs.publico.es/dominiopublico/8794/la-destruccion-de-la-infancia/> Fecha de consulta: 27/01/2019

Niec, L.N. (1998). Relationships among children's internal representations, affect and fantasy in play, and interpersonal functioning. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 59 (5-B), 2.427

Oceja, L. y Jiménez, I. (2007). Más allá del Egoísmo y de la Identidad Grupal: Empatía hacia el Otro y Conciencia de Otros en un Dilema Social. *The Spanish Journal of Social Psychology*, 14 (3). 233

Patterson, G.R., Littman, R.A. y Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32 (113).56-78

Pérez, M.; Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37- 42.

Pierre, P. (2018). Une pédagogie des compétences motrices. *Acción Motriz*, 1 (20), 89-96.

Price, J.M. y Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (4), 455-471

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynold, C. y Liu, J. The

Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behaviour*, 32(2), 159-171

Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *Manual BASC. Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.

Reyes, J.A. y Vara, R.P. (2018). Adición a los videojuegos y agresividad en estudiantes de secundaria de dos colegios privados de Villa M<sup>a</sup>del Triunfo. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 183-194

Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostik*. Berna: Hans Hubber.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (1), 185-211.

Sánchez, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: UOC

Sharmay-Tsoory, S.G., Tormer, R., Goldsher, D., Berger, B.D. y Aharon-Peretz, J. (2005). Impaired "Affective Theory of Mind" Is Associated with Right Ventromedial Prefrontal Damage. *Cognitive Behavioral Neurology*, 18 (1), 55-67

Stein, F.E., Applefield, J.M. y Smith, R. (1971). Televised aggression and the interpersonal aggression of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2 (11), 442-447

Tejeiro, R. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicaciones* 1(7), 235-250

Torrego, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

Trujillo, H.M., González-Cabrera, C.L., Valenzuela, C. y Moyano, M. (2006). De la agresividad a la violencia terrorista: Historia de una patología psicosocial previsible (parte I). *Psicología Conductual*, 14 (2), 273-288



Urbina, S.; Riera, B.; Ortego, J.L. y Gibert, S. (2002). El rol de la figura femenina en los videojuegos. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 15 (1), 23-32

Webster, C.D., Douglas, K., Eaves, D. y Hart, S. (1997). *HCR-20. Assessing risk for violence, version 2*. Burnaby, British Columbia: Simon Fraser University and Forensic Psychiatric Services Commission of British Columbia

Xandró, M. (1991). *Manual de Tests Gráficos*. Madrid: EOS.

Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological well-being, and Gender-atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex Roles*, 50 (7), 525-555