

Los videojuegos violentos y su incidencia en la educación en valores: Los centros educativos como agencias de cultura de paz

JOSÉ ANTONIO ORTEGA CARRILLO
JUAN ANTONIO FUENTES ESPARELL
Universidad de Granada

Resumen:

Un alto porcentaje de los videojuegos existentes en el mercado poseen argumentos relacionados con el ejercicio de la violencia física y psicológica. Ciertos estudios indican que este tipo de juegos son masivamente utilizados por niños y adolescentes, lo que reabre la polémica sobre la posible influencia en la conformación de su personalidad y, de manera especial, en la construcción de la escala de valores que orientará sus conductas presentes y futuras como ciudadanos.

Este trabajo recoge los resultados parciales de una reciente investigación en la que videojugadores adultos relacionados con el mundo de la educación (futuros docentes en formación), han analizado críticamente la componente axiológica de un nutrido grupo de videojuegos de acción que ocupan destacados puestos en las listas de ventas. Para ello se ha utilizado una escala específica, suministrada para tal fin, que contiene indicadores alusivos a aspectos sustanciales tales como su argumento, los videos inicial y final, los comportamientos de sus protagonistas, la escenografía y el atuendo de los personajes, las acciones que realiza el jugador y los resultados parciales y finales conseguidos.

Palabras clave:

Videojuegos, violencia física y psicológica, valores, educación ética y ciudadana y cultura de paz.

Abstract:

A high percentage of existing market videogames have arguments relating to the exercise of physical and psychological violence. Studies show that this type of games are massively used by children and adolescents, what reopens the controversy on the possible influence in shaping of their personality and, in particular in the construction of the scale of values that guide their present and future conduct as citizens.

This work contains partial results of a recent investigation in which adult players relating to the world of education (future teachers in training) analyzed critically the axiological component of a very important group of video-games which are important in the sales lists. For that purpose, a very specific scale has been used, with indicators related to the argument, the initial and final videos, the protagonists's behaviour, the scenography, clothes, actions and partial and final results obtained by players.

Key words:

Video-games, physical and psychological violence, values, ethical education and citizen, culture of peace.

Résumé:

Un haut pourcentage de de ce qui est jeux vidéo existants sur le marché possèdent des arguments en rapport avec l'exercice de la violence physique et psychologique. Certaines études indiquent que ce type de jeux massivement sont utilisés par des enfants et des adolescents, ce qui réouvre la polémique sur la possible influence dans la conformation de sa personnalité et, de manière spéciale, dans la construction de l'échelle de valeurs qui orientera ses conduites présentes et futures comme citoyens.

Ce travail rassemble les résultats partiels d'une recherche récente dans laquelle des adultes vidéo joueurs en rapport avec le monde de l'éducation (futurs enseignants en formation), ont critiquement analysé la composant axiologique d'un groupe nourri de jeux vidéo d'action qu'occupent soulignés des postes dans les listes de ventes. Pour cela on a utilisé une échelle spécifique, fournie pour une telle fin, qui contient des indicateurs allusifs à des aspects substantiels comme son argument, les vidéos initial et final, les comportements de ses protagonistes, la mise en scène et la tenue des personnages, les actions qu'effectue le joueur et les résultats partiels et finaux obtenus.

Mots clef:

Jeux vidéo, violence physique et psychologique, valeurs, éducation morale et des citoyens et culture de paix.

Fecha de recepción: 4-9-09.

Fecha de aceptación: 21-9-09.

Las relaciones humanas se caracterizan por estar organizadas a modo de secuencias presididas a veces por la concordia y otras por la discordia relacional. En las primeras imperan, siguiendo la vieja teoría del psicoanálisis, los instintos del "eros" (vida y placer) y en las segundas los oscuros del "tánatos" (muerte, extinción y destrucción). En toda convivencia hay pues momentos apacibles y momentos conflictivos.

El conflicto es, consiguientemente, una parte natural de la vida. Su solución proporciona importantes elementos para el cambio y el crecimiento personal (Sastre y Moreno, 2002, p.15).

Arenal (1989, p.26) plantea una visión positiva del conflicto cuando afirma que *"es un proceso natural en toda sociedad humana, es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas. Tiene por tanto una doble dimensión, según su proceso de regulación. De un lado, el conflicto es, o puede ser creativo, siendo la vía para lograr el cambio. La existencia de conflicto es la garantía de que la sociedad tiene posibilidades de progresar en el sentido de realizar sus aspiraciones y valores".* No obstante, el citado autor advierte que también *"el conflicto puede ser destructivo, aniquilador de aspiraciones legítimas y vía de imposición y estancamiento de la sociedad humana"*.

También Darino y Gómez (2002) matizan que el conflicto es una expresión de desacuerdo o insatisfacción con un proceso de intención o con un producto: *“Esta insatisfacción puede estar provocada por diferentes motivos, metas competitivas, intereses divergentes, confusión en la comunicación o conflictos personales (...) Los conflictos son indicadores de desacuerdo y de tensión entre individuos o dentro de una organización. No son disputas, ya que constituyen un proceso: las disputas pueden ser uno de los productos del conflicto. Las disputas son concretas y más tangibles. El conflicto es menos tangible y más ambiguo (...) Según las teorías de la comunicación, las causas del conflicto tienen siempre una base de mala comunicación...”* (p.13).

Desde esta variada realidad conceptual compartimos con Arenas la afirmación según la cual “la clave no está, en la eliminación del conflicto como se ha pretendido con frecuencia, desapareciendo la diversidad y la riqueza humana, sino en su *regulación* y su *resolución*, en establecer vías para su solución por las partes y la satisfacción de las mismas, sin que el mismo llegue a desembocar en violencia” (op cit. 1989, p.27).

La agresividad humana ha sido tratada por la literatura psicológica desde varias perspectivas: considerada como conducta instintiva (enfoques psicoanalítico y etológico), como respuesta a una frustración (teorías de la frustración-agresión y de la señal-activación), como objeto de aprendizaje (condicionamiento instrumental y aprendizaje modelado), y como predisposición y construcción social (Ortega y Aragón, 2004).

La complejidad del fenómeno ha llevado a Tortosa (2001, p.42) a plantear de forma sintética la existencia de tres violencias, que denomina *cultural*, *estructural* y *directa*. Para este autor estas tres formas de violencia componen un triángulo que permite plantear el análisis de cualquier conflicto desde cualquiera de sus vértices, y desde éste, ir a cualquiera de las otras dos, volver, seguir o cualquiera de las posibilidades de movimiento.

La violencia *cultural* es equiparable a la violencia *simbólica*, que para Bordieu y Passeron (1997, p.45), se ejerce mediante la selección, por la clase dominante, de aquellos contenidos que mejor expresan sus intereses para perpetuar su dominio. En el caso de los videojuegos, es frecuente que los protagonistas, líderes y vencedores sean de raza blanca, mientras que los matones y soldados suelen pertenecer a colectivos de raza negra o hispana, lo que perpetúa el arquetipo de superioridad de unas razas sobre otras.

La violencia *estructural* suele ejercerse por diversas estructuras sociales (escuela, administración pública, ejército, estructuras eclesiales, etc.) para dificultar o impedir la movilidad social y obligar a cada estrato social a seguir en su posición cumpliendo las funciones asignadas por el sistema socioeconómico. En los argumentos de muchos videojuegos bélicos suele ejercerse este tipo de violencia mediante gritos, órdenes injustas, reproches, castigos, desprecios y humillaciones.

La violencia *directa* es tipificada por este investigador en las categorías que aparecen en el cuadro adjunto:

		DESTINATARIO		
		INDIVIDUO	GRUPO	ESTADO
AGENTE	INDIVIDUO	Suicidio, homicidio, asesinato, agresión y violencia doméstica.	Asesinato "en serie", agresión racista y agresión fóbica.	Terrorismo individualista.
	GRUPO	Atentado, linchamiento, "pandillismo" y mutilación.	Guerra civil, limpieza étnica y "pandillismo".	Terrorismo y guerrilla.
	ESTADO	Tortura, cárcel y pena de muerte.	Terrorismo de estado, genocidio y limpieza étnica.	Guerra y terrorismo internacional.

1. Los videojuegos y el refuerzo de las actitudes violentas: Retrospectiva histórica

El ejercicio de la violencia directa es muy frecuente en los videojuegos de acción, desde que esta industria se fundara en 1972. En un interesante trabajo sobre esta temática, Ferzzola (2007) señala que "Death Race" (1976) fue el primer videojuego en indignar a la opinión pública por su contenido violento. En su desarrollo, el jugador conduce un bólido y gana puntos al atropellar "gremlins" que, cuando sufren el accidente, gritan desesperadamente, quedando marcado con una cruz el lugar del hecho. El objetivo del juego es atropellar

al mayor número posible de “gremlins”, sin chocar con las cruces marcadas en el camino.

Cinco años más tarde (1997), el videojuego “Carmageddon” seguiría el legado argumental de “Death Race”. Con gráficos en 3D y una controversia similar, en posteriores versiones los desarrolladores tuvieron que teñir la sangre de color verde y a cambiar los humanos por “zombies”. Tras una campaña internacional de denuncias este videojuego fue retirado del mercado, años más tarde.

En 1992, el videojuego “Night Trap” mantuvo la combinación argumental de violencia y sexo, aunque ahora las protagonistas podrían ser menores de edad. Se diseñó como un “reality show” (primero de su género). En el mismo las colegialas iban y venían de un lado a otro lanzando mensajes banales, mientras que en ciertas habitaciones sucedían cosas más escabrosas. La misión del jugador era navegar por las habitaciones, y “pescar” a los “augers” que iban a atacar a las inocentes niñas, accionando unas trampas con el toque de un botón.

Por esas mismas fechas apareció un nuevo título, “Mortal Kombat”, cuyos niveles de violencia superaron con creces los hasta entonces imaginables. Tras su extensión en el mercado, muchos padres andaban aterrados por el hecho de que este (u otros juegos similares) pudieran caer en manos de sus hijos sin ningún tipo de regulación legal garantista. Para aplacar el revuelo popular la Entertainment Software Association creó el primer organismo de autorregulación de la historia de los videojuegos denominado *Entertainment Software Rating Board* (ESRB). Desde entonces la ESRB clasifica los videojuegos según su contenido de violencia física o verbal y otros elementos tales como el sexo. Tal calificación pretende orientar a los padres y consumidores a escoger aquellos más adecuados con sus valores y estilos de educación familiar.

El éxito de ventas de este género violento hizo que este mismo año aparecieran otros dos títulos que, al igual que los anteriores, provocaron una gran polémica por su carga de violencia: El argumento de “Wolfenstein 3D” estaba basado en escapar de un castillo repleto de nazis asesinos con abundantes simbologías esvásticas, y el de “Doom”, invitaba a comandar a un marine desde la estación en Phobod, una de las lunas de Marte. En un segundo, las puertas del infierno quedan abiertas, dejando libres a un sinnúmero de demonios, espíritus inmundos, zombies, que infestan a la base en cuestión de horas. Como protagonista, el jugador es el único ser humano superviviente en la estación y su misión es ir logrando salir con vida de nivel en nivel.

En años sucesivos y hasta nuestros días, decenas de títulos tales como *Grand Theft Auto*, *Manhunt*, *Resistance*, *Tekken*, *Grod of War*, *Call Of Duty*, *Assin's Creed*, *Dragon Ball*, *Comandos*, *Resident Evil*, *Medal of Honor*, *Gears of War*, *Princes of Persia*, *Leisure Suit Larry*, *Red Steel*, *Tekken* o *Leisure Suit Larry* han seguido elevando las dosis de violencia física y sexual, muerte, tortura y holocausto, exterminio y destrucción, haciendo del género violento uno de los más vendidos y "pirateados" de entre todos los existentes.

2. El consumo de videojuegos violentos por los menores de edad

Una valiosa investigación realizada en 2004 en España por la Asociación "Protégeles" en colaboración con "Civértice" y el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, titulado "videojuegos, menores y responsabilidad de los padres", muestra datos muy preocupantes relacionados con el uso incontrolado de videojuegos violentos por los menores de edad. Se realizó mediante 4.000 encuestas aplicadas a menores de ambos sexos de edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Entre las variables analizadas estuvieron: la adicción, la percepción de la violencia y el análisis de la misma hacia las personas y en especial hacia niños, ancianos o embarazadas en los videojuegos.

Un primer dato a resaltar muestra que el 37% de los menores manifiestan su preferencia por los videojuegos de *lucha* frente a aquellos otros de naturaleza deportiva (39%) o de aventura (45%). Igualmente, llama la atención que el 43% de los menores encuestados dediquen menos de 1 hora diaria a jugar con videojuegos durante los días lectivos, un 9% inviertan entre 1 y 2 horas y un 7% más de 3 horas al día.

El 57% de los menores utiliza videojuegos *pirateados* y un 23% de ellos señala que casi todos los títulos que poseen provienen de esta práctica ilegal.

Respecto a la autoconciencia de la capacidad adictiva de los videojuegos, un 14% de los menores encuestados, afirma "estar enganchado a algún videojuego".

Al preguntarles sobre la capacidad de los videojuegos para estimular conductas violentas, un 11% de los menores encuestados consideran que los videojuegos pueden hacerles *más violentos*. Este dato, unido al confesado sobre su preferencia por los videojuegos violentos, sirve para

valorar el alcance del problema social al que nos enfrentamos. En efecto, un 57% de los menores reconoce jugar con videojuegos en los que se *daña, tortura o mata* a otras personas y, un 20% de ellos, reconoce jugar con títulos en los que se *daña, tortura o mata* a niños, ancianos o embarazadas. Igualmente, un 15% de los menores reconoce usar videojuegos en los que se reproduce de forma interactiva la violencia hacia las mujeres, (<http://www.guiavideojuegos.es/estudio.pdf>).

3. Impacto de los videojuegos violentos en niños y adolescentes en riesgo

Algunas investigaciones comienzan a poner de manifiesto la existencia de efectos perniciosos desencadenados por el uso frecuente y compulsivo de videojuegos violentos en poblaciones de niños y adolescentes sometidas a riesgo social. Así, dos estudios presentados en la 88ª Asamblea Científica y Reunión Anual de la Sociedad Radiológica de Norteamérica indican que los adolescentes agresivos con diagnóstico de desórdenes de comportamiento utilizan sus cerebros de diferente manera que los adolescentes no agresivos cuando interactúan con videojuegos violentos, pudiéndose atribuir tales variaciones a la existencia de diferencias en la estructura real del cerebro.

Se estima que entre un 5% y un 10% de la población infantil padece de *desorden desafiante de oposición* y un 4% de los adolescentes de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años padecen *desorden de conducta*. Estudios previos han demostrado que los adolescentes con este tipo de trastornos agresivos tienen menos activación en sus lóbulos frontales (zonas donde radican la mayor parte de las funciones cerebrales superiores).

En España, la cíclica aparición de noticias relacionadas con crímenes perpetrados por jóvenes y adultos que padecen este tipo de patologías y que son adictos a videojuegos violentos, está produciendo una sensibilización especial en las distintas capas sociales. Recientemente los medios de comunicación se han hecho eco de un proceso judicial en el que la fiscalía de la Audiencia Provincial de Tarragona ha solicitado una pena de 20 años de cárcel para Luigi D.G., de nacionalidad dominicana y 19 años de edad, acusado de matar el 1 de septiembre de 2007 en su casa al hijo de un año de edad de su pareja, porque le molestaba cuando él jugaba con la videoconsola.

La defensa pide la absolución o un máximo de condena de un año, alegando que el acusado padecía *trastorno mental por llevar días jugando con la videoconsola al juego Mortal Kombat, y enloqueció al no poder acabar la partida por culpa del niño*. En el desarrollo del juicio Luigi D.G. reconoció los hechos, manifestando que “si no hubiera tenido ‘la play’ (en referencia a la videoconsola) no habría pasado nada”. El acusado declaró que estaba “enloquecido” con el juego Mortal Kombat y que “no paraba de jugar”. Entre sollozos, Luigi D.G. dijo sentirse muy “arrepentido”, asegurando que “no entendía” que le pasó por la cabeza y todo le parecía “un sueño”, porque “quería muchísimo” al niño. Según explicó, cuando se dio cuenta de lo que había pasado “ya era tarde”,

<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/07/06/barcelona/1215335156.html>.

4. El aprendizaje de la violencia y su reflejo en los ambientes escolares

Llegados a este momento de nuestro discurso pensamos con Rojas Marcos (1995), que la violencia se aprende: *“Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos perversos en la adolescencia. Estas simientes malignas se nutren de los aspectos crueles del entorno y crecen estimuladas por las condiciones sociales y los valores culturales del momento, hasta llegar a formar una parte inseparable del carácter, de la personalidad o de la manera de ser del adulto”*, (op. cit. 1995, p.182).

Siendo este el punto de vista actualmente más extendido, pensamos que la comprensión integral del problema de la aparición y el aprendizaje de la agresividad y la violencia ante situaciones de conflicto personal y/o social requiere de la anuencia del conjunto de vertientes que ofrecen las teorías apuntadas. En la tabla adjunta sintetizamos los puntos clave de estas teorías sobre la base de las propuestas de Palomero y Fernández (2001, p.19-26) y de nuestros trabajos (Ortega Carrillo, 1995 y 1998 y Ortega y Aragón, 2004):

<i>Enfoque</i>	<i>Postulados teóricos principales</i>
<i>Enfoque psicoanalítico (Freud y Horney)</i>	<p>La agresividad es una reacción ante la frustración de la satisfacción por la libido (Freud, 1973a). Es una pulsión autónoma que puede dirigirse hacia el exterior (destruccionidad, hostilidad, agresión, violencia...) o bien hacia uno mismo (autoagresión, autocastigo...) de forma que para evitar su autodestrucción el ser humano debe dirigirla permanentemente hacia el exterior (Freud, 1973b).</p> <p>La violencia debe ser canalizada por reglas sociales (...) La restricción de la agresividad es el sacrificio primero y quizás el más duro que la sociedad exige al individuo (...) Las pulsiones agresivas deben expresarse, encontrar una salida, pues de lo contrario, si se reprimen y pueden provocar un incremento de tensiones y malestar (las normas sociales permiten canalizar las pulsiones agresivas, transformándolas en conductas aceptables y socialmente útiles –sublimación mediante la ironía, la fantasía, el humor, los juegos de competición, la competencia profesional, el altruismo, el compromiso por transformar la sociedad, etc.- (Freud, 1973c).</p> <p>La agresividad no es innata sino que está enraizada en la ansiedad individual, consecuencia a su vez de una estructura socioeconómica que oprime a las personas y de una estructura patriarcal que atenta en particular contra las mujeres (Horney, 1937).</p>
<i>Enfoque etológico (Lorenz y Eibl-Eibsfeldt)</i>	<p>La agresividad es instintiva, se genera internamente y se libera ante un estímulo apropiado (Lorenz, 1978). Los seres humanos están dotados, como los animales, y debido a una especie de <i>fatalidad biológica</i>, de un instinto agresivo que no puede ser controlado por la razón (...) Para evitar una expresión incontrolada de la agresividad, es preciso que ésta se vaya descargando poco a poco a través de formas de agresión socialmente aceptadas (búsqueda de logros, competencia, apuesta entusiasta y militante por una ideología, deportes competitivos, etc.) (Lorenz, 1978).</p> <p>Los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva pueden ser resueltos mediante la negociación verbal. La agresividad es un fenómeno psicosocial y puede ser modificada a través de la educación y por el influjo de la sociedad (Eibl-Eibsfeldt, 1993).</p>

<p><i>Enfoque-teoría de la frustración-agresión (Dollard y Berkowitz)</i></p>	<p>La agresividad no es instintiva. La frustración es el resultado de un bloqueo en la consecución de metas. La agresión es una acción cuyo fin es hacer daño a otros. Existen dos supuestos para la explicación de la relación frustración-agresión: a) La frustración que provoca siempre comportamientos agresivos y b) la agresión que es consecuencia de la frustración (Dollard et al., 1939). La frustración crea una predisposición para la agresión (ira), pero no conduce a ésta de forma directa. Gracias a la experiencia ciertos estímulos se asocian a la agresión por un proceso de condicionamiento clásico y pueden incrementar la tendencia a la agresividad, funcionando estos estímulos como señales agresivas (Berkowitz, 1969).</p>
<p><i>Enfoque del aprendizaje de la agresividad (Skinner y Bandura)</i></p>	<p>La agresividad se aprende, mantiene y extingue en función de sus consecuencias (refuerzos y castigos). El aprendizaje en edades tempranas de las conductas agresivas (generadoras de éxito) produce cierta predisposición a reproducirlas en otras edades (Skinner, 1953). La conducta agresiva se aprende gracias a procesos del modelado (observación e imitación de otras personas), gracias también a las consecuencias que siguen a las conductas del modelo y, finalmente gracias a procesos cognitivos de la persona que aprende, que piensa, espera, anticipa o imagina... que le sucederá si actúa como el modelo (los modelos violentos ayudan a los niños a aprender las formas de agredir y las consecuencias positivas y negativas de las agresiones) (Bandura, 1973).</p>

<p><i>Enfoque-teoría sobre las variables que refuerzan la agresividad (Geen)</i></p>	<p>En la vida cotidiana las conductas agresivas son frecuentemente reforzadas provocándose su posible generalización a situaciones diversas (subculturas de la violencia). Existen dos grupos de variables que predisponen a la agresividad: a) Aquellas relativas al temperamento, la personalidad, la fisiología, las expectativas culturales y la observación de la violencia; b) Aquellas otras capaces de generar stress y cólera tales como la frustración, el ruido, el calor, el hacinamiento, el dolor, la violación de normas, el ataque interpersonal y el conflicto familiar. Estas variables no inducen automáticamente a la agresión ya que la persona se interpela, evalúa las situaciones y actúa violentamente solo si existe arbitrariedad, malicia o intención de dañar. A pesar de ello la persona puede actuar no violentamente si considera la existencia de alternativas que permitan solucionar los problemas o conflictos planteados (Geen, 1990).</p>
<p><i>Enfoque-teoría de la Construcción social de la violencia (Galtung, Rojas y Castells)</i></p>	<p>Las estructuras sociales poseen la capacidad de generar violencia cultural y estructural (Galtung, 1985 y 1998). En ella los agresores son los sistemas e instituciones sociales quienes causan daños indirectamente. El ser humano es modelado por la cultura. Existe un modelo cultural dominante caracterizado por la utilización de conductas agresivas y por la marginación y desprecio de otros pueblos y etnias, o de personas de otro género o de características diferentes (atmósfera cultural violenta). Nuestra cultura presenta la rivalidad, la competencia, la lucha, el enfrentamiento y la violencia como deseables e inevitables. El ambiente social puede contribuir a que la semilla de la violencia termine por germinar (Rojas Marcos, 1995). La violencia estructural del sistema social se manifiesta especialmente mediante la injusticia y las desigualdades sociales, económicas, jurídicas, de género, raciales, etc. que afecta especialmente a los más débiles (Castell, 1995). La capacidad de amar u odiar es susceptible de aprendizaje en el entorno social dónde se vive. Existe una construcción cultural de la violencia y de la paz. La Educación para la tolerancia y la paz es pues una herramienta valiosa para evitar que germine la semilla de la violencia.</p>

En este marco epistemológico multifactorial queremos subrayar que la masificación o el amontonamiento de las personas y la sobre estimulación de los sentidos por la acción de la televisión, la publicidad, los videojuegos e Internet, ingredientes típicos de las ciudades modernas, pueden constituirse en fecundas semillas de violencia. Por ello Rojas Marcos (op. cit.1995, pp.196 y ss.) considera que estos ingredientes favorecen la desintegración del orden personal y social: *“Por un lado, refuerzan la dependencia mutua entre los habitantes, estimulan la competitividad y acentúan las diferencias y la diversificación del medio. Pero esta congestión humana, bajo condiciones de desorganización social, también agudiza las desigualdades, estimula la agresividad y los impulsos aberrantes y fomenta las tensiones físicas, psicológicas y sociales”*.

Con el autor expresamos el firme convencimiento de que si estas fuerzas de desorganización social se mantienen activas durante mucho tiempo en la comunidad, finalmente llega a producirse un estado de *anomia* (desmoronamiento patológico de los principios culturales, de las reglas morales y de las normas sociales de comportamiento). Una vez derribadas estas barreras, los impulsos humanos más primitivos se desatan y muchos de los valores que guían el contrato social se colapsan. La *anomia* es pues, un caldo de cultivo fértil para la proliferación de los comportamientos violentos. Corresponde a la familia, a los medios de comunicación, a las instituciones educativas formales y no formales, a las administraciones públicas y a la sociedad civil organizada en ONGs, alejar el fantasma de la *anomia* posibilitando con ello que las conductas violentas aprendidas en la infancia se extingan en sus momentos iniciales y siempre antes de que sea demasiado tarde tanto para el propio sujeto violento como para la comunidad social que lo acoge (Ortega y Aragón, 2004, p.23).

4.1 El preocupante reflejo de la violencia en las comunidades escolares

En los últimos años se han multiplicado las investigaciones sobre la violencia escolar. En España, los trabajos de Fontana (1989), Nieto (1998), Plaza (1996), Fernández (1998), Carrascosa y Martínez (1998), Martín (1999), Trianes (2000), Montero (2000), Pareja (2003) y Monclús et al. (2004), son sólo algunos de los múltiples ejemplos que ilustran la literatura pedagógica producida. Las diversas facetas del problema vienen manteniéndose en candelero de forma permanente, despertando un cre-

ciente interés entre el profesorado, padres, psicólogos, pedagogos, administradores públicos y medios de comunicación.

Uno de los primeros trabajos realizados en este campo lo llevaron a cabo en 1996, Furlong y sus colaboradores, quienes realizaron un estudio con 123 psicólogos escolares en el que evaluaron las manifestaciones de violencia que este tipo de profesionales percibían en su centro. Lo hicieron mediante un cuestionario cuyos resultados simplificaron en cinco factores mediante el correspondiente análisis factorial por el método de componentes principales. Estos cinco tipos de violencia fueron los siguientes:

- *Bullying* (explica el 14% de la varianza) caracterizado por conductas tales como gritos, palabrotas, maldiciones, agarrones, empujones, golpes, patadas, puñetazos, robo sin fuerza, etc.
- *Acoso físico y sexual* (11.8% de explicación): burla por motivo de raza, miradas desafiantes, acoso sexual, conflictos raciales y étnicos, etc.
- *Daño a las propiedades* (11.6% de explicación): rotura de objetos, daño de los mismos, robo con fuerza y destrozos vandálicos.
- *Violencia física grave* (11.1% de explicación): amenaza con arma, cortes con armas blancas, golpes con objetos rígidos, etc.
- *Violencia antisocial* (10.1% de explicación): intimidación por pandillas o por consumidores de droga...

En España, y en 1998, Fernández, desde los resultados de diversos estudios, tipificó el conflicto violento escolar distinguiendo entre:

- a) El registro *penal* caracterizado por las agresiones físicas y verbales, los robos, la destrucción de bienes, etc.
- b) El registro *social y moral* conformado por las faltas de civismo, el maltrato, el acoso, las brutalidades, etc.

Por su parte, Monclús et al. (2004, pp.169 y ss.) tras realizar un exhaustivo estudio han clasificado las formas de violencia escolar en dos categorías: Las conductas disruptivas y aquellas otras de naturaleza antisocial. Al referirse a las primeras señalan que su principal característica es el hecho de ser enojosas e impedir el normal desarrollo de las clases (causar molestias, hablar en voz alta interrumpiendo al profesor, hacer gracias, mostrar actitudes "pasotas", provocar ruidos, moverse por la clase, no disponer del material escolar necesario para el trabajo, etc.).

Consideran conductas antisociales aquellas que salten, rompan o violen las normas de la sociedad (acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, absentismo escolar, huidas de casa, etc.) y las clasifican agrupándolas en cinco grupos: acciones de violencia física, verbal, psicológica, conductas racistas y xenófobas y de intimidación y acoso.

4.2 Casos extremos y alarma social

El problema de la violencia escolar está comenzando a estudiarse, merced a la creciente sensibilización desencadenada por la difusión de noticias de grandes matanzas acontecidas en centros educativos. En las últimas décadas este tipo de informaciones han dado la vuelta al mundo desatando el pánico en administradores y directores de instituciones educativas y en el conjunto de la sociedad.

El Videojuego Doom, descrito en páginas anteriores fue el primero en la historia de ser acusado de inducir a actuar a uno de los protagonistas de la terrible matanza acontecida en 1999 en el colegio de Columbine en el estado de Colorado. Al parecer, Eric Harris, uno de los psicópatas responsables de la matanza, jugaba frecuentemente al videojuego "Doom", (http://es.wikipedia.org/wiki/Masacre_del_instituto_Columbine).

Otro caso muy difundido fue el acontecido en 2005 en este mismo país, en el que Jeff Weise, un chico de 17 años mató a sus abuelos y luego disparó contra sus compañeros del instituto de bachillerato de Red Lake antes de quitarse la vida, matando a cinco compañeros, un profesor y un vigilante de seguridad, amén de dejar 14 heridos de diversa consideración, (http://www.elpais.com/articulo/internacional/matanza/escolar/elpepiint/20050323elpepiint_9/Tes/).

Uno de los más recientes y con mayor impacto en la opinión pública ha sido el acontecido en noviembre de 2007 en Finlandia. Pekka-Eric Auvinen de 18 años, mató a tiros a ocho personas en su clase en el colegio antes de suicidarse y después de anunciar su intención de cometer esta matanza en un video por internet. En Youtube.com el homicida escribió una carta en la que pedía no se culpase a sus padres o amigos, ni a los juegos, películas, libros o música utilizada. El agresor, que cursaba su último año de filosofía en este centro, también se disparó y murió horas después del tiroteo. Auvinen era el autor del video Jokela High School Masacre, (Masacre en el colegio Jokela) puesto en

YouTube. El video, bajado más de 200.000 veces de Internet, fue retirado de dicho portal a las pocas horas del suceso, (<http://archivo.eluniverso.com/2007/11/08/0001/14/F9344BE10EBC4084A1DC3542CBC15F6D.aspx>).

En todos estos casos, los protagonistas se suicidaron, lo que imposibilitó estudiar las posibles causas desencadenantes de tan terribles matanzas. No obstante, los comentarios aparecidos en los medios de comunicación en días posteriores a los hechos, reflejan opiniones relacionadas con el *culto a la violencia* de los criminales, inducido probablemente por sus aficiones a los videojuegos violentos, a las novelas bélicas y/o por simpatía con movimientos suburbanos de corte neonazi o similar.

4.3 La respuesta de las comunidades educativas

Ante el aparente aumento de los episodios de violencia escolar, resaltamos con Fernández (1998, p.80) la necesidad de abordar la prevención del problema de la convivencia escolar desde la *concienciación*. Las comunidades escolares han de aceptar la existencia de ciertos conflictos y han de manifestar su firme voluntad de abordarlos de forma resolutiva y preventiva, para evitar su repetición o rebrote. Esta actitud concienciadora es calificada por la autora como la voluntad de “*pesar juntos*” y supone el deseo de superación de las soledades, incomunicaciones y miedos de los diversos colectivos implicados en la resolución de los conflictos escolares.

Pensamos que es el alumnado quien mayores dificultades plantea a la hora asumir tal concienciación. Dado que los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos, que constituyen en muchas ocasiones su causa primigenia, creemos con Sastre y Moreno (2002, p.49) que el aprendizaje de la resolución de conflictos debe ir “precedido o acompañado de un aprendizaje emocional que dotará al alumnado de los conocimientos imprescindibles sobre su propio comportamiento emocional y sobre el de las demás personas”.

Para estas autoras, el trabajo del profesorado no consiste en dar soluciones, sino en hacer observaciones para que el alumnado:

- Encuentre soluciones propias.
- Analice cada una de las soluciones aportadas para anticipar sus consecuencias y vea si le conducen al resultado deseado.

- Averigüe si existe relación entre las causas del problema y las soluciones propuestas.
- Considere las causas del conflicto en el momento de aportar soluciones, teniendo en cuenta que una buena solución es la que crea las condiciones necesarias para que el conflicto no vuelva a producirse.
- Tenga presente que las soluciones deben ser justas. Si no lo son, la solución crea malestar en alguna de las partes y el conflicto tiende a reproducirse, bajo la misma forma o con formas diferentes.
- Se dé cuenta de que un mismo conflicto puede tener más de una solución y que la solución óptima depende de las circunstancias que lo rodeen y de las personas que estén implicadas.
- Cree colectivamente normas y reglas que eviten caer de nuevo en los mismos conflictos y arbitre sistemas para que se cumplan las normas acordadas (op. cit. 2002, pp.51 y 52).

Desde nuestra perspectiva de tecnólogos de la educación nos viene preocupando con Ballesta y Lozano (2007) y Gros (2008), el tema de la influencia negativa de los videojuegos violentos en la educación en valores que familia y escuela proporcionan a las jóvenes generaciones, de ahí las diversas investigaciones que sobre el binomio videojuegos violentos y educación en valores venimos realizando desde el año 2002. Seguidamente exponemos algunos resultados del último estudio realizado sobre esta temática en la Universidad de Granada.

5.La evaluación integral de videojuegos: Avance de resultados de una investigación de naturaleza axiológica

Incrementar la concienciación social sobre los efectos patológicos y antieducativos de este tipo de videojuegos, pasa por fomentar la crítica rigurosa desde una renovada y responsable cultura evaluadora, acuñada y compartida por profesorado y familias. En este sentido, Del Moral (2003, pp.57-61), plantea una estrategia de análisis de videojuegos basada en la convergencia de aspectos educativos (objetivos, temática, ámbito de incidencia, tratamiento, lenguaje y elementos didácticos); psicológicos (conductismo, constructivismo, aprendizaje social, etc.), sociológicos (personales, roles, valores y mensajes explícitos e implícitos); estéticos

(decorado, ambientación, vestuarios, colorido) y técnicos (estructura interna, interfaz, animación, realización y montaje e interactividad).

En esta misma línea argumental hemos propuesto (Ortega, 2003) una escala de análisis de videojuegos cuya aplicación ha dado pie a la investigación que se presenta en este trabajo.

5.1. Objetivos de la investigación

El propósito de la misma, es doble: por un lado, se trata de ejercitar a los futuros docentes en formación en habilidades profesionales relacionadas con la evaluación del potencial educativo de materiales multimedia y, por otro, fomentar el trabajo colaborativo y el debate grupal sobre los valores y contravalores que transmiten a niños y adolescentes este tipo de materiales, y de manera especial, los videojuegos.

En el desarrollo de la experiencia han actuado como evaluadores el alumnado de un grupo clase de tercer curso de la Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, formado por 91 sujetos de edades comprendidas entre los 20 y 23 años, de las cuales 76 eran mujeres y 15 hombres.

Para realizar tal evaluación dicho alumnado se reunió en grupos de 4-5 personas constituidos, con los siguientes criterios:

Un componente debía ser videojugador activo y dominar bien el videojuego elegido, disponiendo de los medios tecnológicos necesarios para ejecutarlo con los demás componentes, cuantas veces fuera necesario.

Otro componente no debía tener experiencia alguna en el campo de los videojuegos.

El resto podrían ser videojugadores ocasionales o no videojugadores.

5.2. Videojuegos estudiados y pauta de análisis

Los 15 videojuegos analizados han ocupado, y en muchos casos siguen ocupando, altas posiciones en las listas de ventas de los últimos años. Los títulos seleccionados y su breve sinopsis argumental aparecen en la tabla:

Título del videojuego	Sinopsis
<i>Resistance</i>	Acabar con una especie mutante creada por el virus Quimera, que emprende la conquista de Europa.
<i>Grand Theft Auto IV</i>	Asesinar a sueldo en un negocio ilegal de taxis.
<i>Tekken 4</i>	Vengar a un hijo (reencarnado en diablo) que murió en brazos de su padre.
<i>Grod of War</i>	Sangrienta epopeya inspirada en la mitología griega.
<i>Call Of Duty 3</i>	Misiones bélicas en la Segunda Guerra Mundial.
<i>Assin's Creed</i>	En la época de las cruzadas el jugador inicia una huida después de matar al verdugo de unos ahorcados.
<i>Dragon Ball Z</i>	Luchadores que usan su fuerza física y mental para acabar con el mal de forma mágica.
<i>Resident Evil 4</i>	Rescatar a la hija del presidente de los Estados Unidos que ha sido raptada por un grupo no identificado, una secta.
<i>Medal of Honor</i>	En la Guerra del Pacífico, el jugador va neutralizando a los soldados del ejército rival.
<i>Princes of Persia</i>	En una tierra de mitos y leyendas, el jugador deberá detener al Dios de la Oscuridad que ha liberado a las fuerzas del mal e intenta sumir al mundo en la oscuridad.
<i>Mortal 4 Kombat</i>	Competir en un torneo en el que se enfrentaran los mejores guerreros de la tierra contra los fieros guerreros del Outworld que intentan vencer en el torneo para invadir y gobernar la tierra.
<i>Gears of War</i>	Librar una guerra interplanetaria entre naciones por el control de una sustancia llamada Emulsión que puede convertirse directamente en energía mediante el proceso de Lightmass.
<i>Leisure Suit Larry</i>	Lograr que el protagonista (Larry) mantenga relaciones sexuales frecuentando lugares de vicio y corrupción.
<i>Red Steel</i>	Luchar contra las mafias japonesas.
<i>Starcraft</i>	Seleccionar una raza para llevarla a la victoria realizando diferentes misiones y objetivos.

La pauta para la valoración crítica del contenido ético, estético y educativo de videojuegos, de elaboración propia (Ortega, 2003) y usada en esta investigación, está compuesta por treinta indicadores cuyo contenido se describe a continuación:

- Como datos preliminares el evaluador rellena una ficha técnica en la que se especifica el título y subtítulo, la empresa creadora, el idioma, el número de jugadores, la edad mínima recomendada, el género, los requisitos técnicos mínimos, el año de aparición de la versión, el contenido de la portada, contraportada y pastas interiores y la posibilidad de jugar en red.
- La primera parte de la pauta, ayuda a analizar *morfosintáctica* y *estéticamente* el videojuego y está formada por siete indicadores que ayudan a reflexionar sobre: El argumento (historia/as que aparecen en el desarrollo temático del videojuego y contenido de las escenas (trailers) que pueden aparecer introduciendo, aclarando o reforzando el argumento de las diversas etapas; las acciones que realiza el jugador en el desarrollo del videojuego; la caracterización de cada uno de los personajes (aspecto, vestimenta, iluminación, utensilios, rol y estatus social, gestos y acciones que realiza, rasgos sexuales, etc.); la descripción de la escenografía en la que se desarrolla la historia/as (ambientación histórica, fondos, elementos naturales, mensajes publicitarios, elementos móviles), así como de pasajes musicales, monólogos y diálogos orales y textos escritos.
- La segunda parte de este instrumento, ayuda a la realización de un análisis *semántico e interpretativo*, en clave psicopedagógica del videojuego seleccionado. Contiene otros siete indicadores referidos a la interpretación de los significados presentes y latentes (simbólicos y subliminales) de las distintas etapas del argumento del videojuego; de las acciones que realiza el jugador; de los personajes; de los diferentes elementos que componen la escenografía; de los pasajes musicales, monólogos y diálogos orales y textos escritos; de los resultados parciales (logros) que permiten ir avanzando en la acción, y finalmente, del resultado final del videojuego.
- La tercera parte, invita a realizar un análisis *afectivo-emocional*, estando compuesto por cinco indicadores que aluden a la descripción de las relaciones emotivas y afectivas que aparecen en los

comportamientos de los protagonistas y demás personajes entre sí; aquellas que siente el jugador al leer la información que aparece en la caja del videojuego y al ver su introducción; las que experimenta en el transcurso del mismo y al finalizarlo y, las posibles razones emotivas por las que el videojugador desea volver a iniciar el juego, (su potencial capacidad adictógena).

- La cuarta parte, y más importante, ayuda a realizar una valoración *ética* (actitudes y valores) que puede desencadenar y promover este producto tecnológico y está formada por diez indicadores. Para facilitar esta tarea se ofrece además un listado, formado por 62 actitudes y valores con sus correspondientes actitudes negativas y contravalores, expresados de forma, un tanto antinómica, para ayudar a la toma de decisiones. Tales indicadores que ayudan a identificar la escala axiológica que induce la lectura de la información visual y escrita de la caja que contiene el videojuego; el análisis de la historia o historias en las que sumerge al jugador durante la acción; el estudio de las acciones que realiza el jugador; la determinación del vestuario y aspecto físico de los personajes y de los escenarios de tales acciones; el análisis de la actuación de los diversos personajes que intervienen en la historia/s y de los roles sociales que asumen; el estudio del contenido de los monólogos, diálogos, efectos sonoros, pasajes musicales y textos que acompañan a las etapas y acciones que suceden en el videojuego y, aquellos valores que se derivan del sistema de obtención de puntos al avanzar en el desarrollo del videojuego y al finalizar con éxito éste.
- La parte final de la pauta ofrece la posibilidad de reflexionar de manera libre y abierta sobre otros aspectos de interés socioeducativo. Invita a realizar un juicio sobre la utilidad educativa del videojuego, sobre la edad mínima recomendada de uso y la coherencia del código PEGI con su contenido; propone determinar la información mínima que debería aparecer en el etiquetado del producto (caja envoltorio) para que familiares y usuarios conozcan su contenido real y, plantea la posibilidad de analizar críticamente el contenido de las webs existentes sobre el videojuego en cuestión.

5.3. Algunos resultados obtenidos

En este trabajo analizaremos los resultados referidos a los valores detec-

tados por los evaluadores en los videojuegos sometidos a estudio en lo relativo a su *argumento*, a los *roles de los personajes* que los protagonizan, a las *acciones que realiza el videojugador* en el transcurso de la aventura, a los *resultados parciales* y al *resultado final*.

Al analizar el *argumento* los evaluadores han consignado la presencia de 30 actitudes *positivas* y valores y 38 actitudes negativas y contravalores, de 62 los consignados en la escala suministrada, lo que inclina la balanza hacia una preeminencia de la axiología negativa frente a la positiva y deseable. Las tres actitudes y valores que con mayor frecuencia se han repetido la capacidad de superación, el sentido de perfeccionamiento y la sana competencia. Por su parte, las actitudes negativas y contravalores más frecuentes en el análisis argumental han sido el fomento de la violencia, la resolución agresiva de los conflictos, el egocentrismo y la insolidaridad, como muestran estas gráficas:

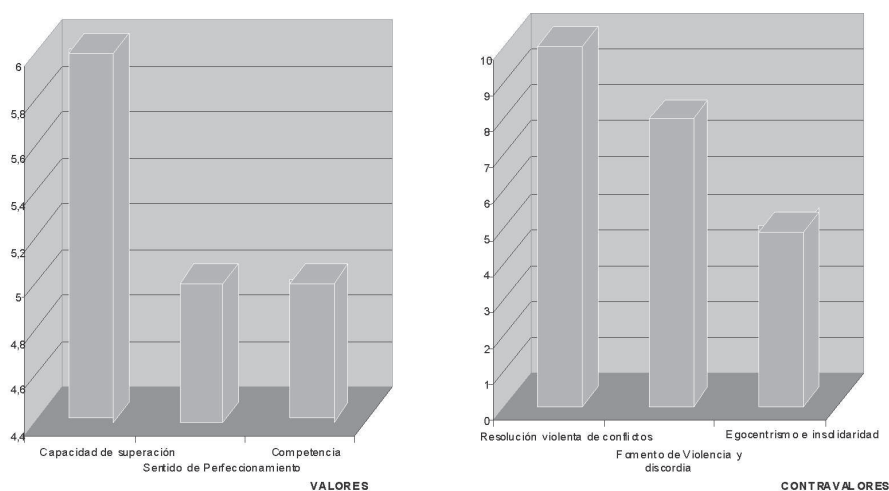


Fig. 1. Valores y contravalores más reseñados en el *argumento*.

Al estudiar el *rol de los personajes*, se detectaron 24 actitudes y valores y 37 actitudes negativas y contravalores. Las tres actitudes y valores que con mayor frecuencia se han repetido el rol de los protagonistas son la lealtad, la tendencia a evolucionar y la sana competencia. Por su parte, las actitudes negativas y contravalores más frecuentes han sido el fomento de la violencia, la discordia, la imposición basada en fuerza física o psicológica y la resolución violenta de conflictos, tal como muestran las gráficas adjuntas:

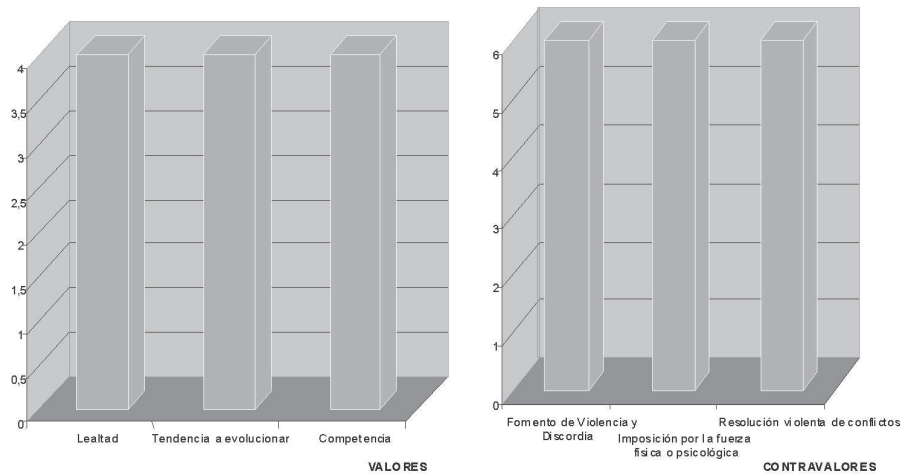


Fig. 2. Valores y contravalores más reseñados en el rol de los personajes.

Cuando los grupos reflexionaron sobre las *acciones que realiza el jugador* fueron 33 las actitudes *positivas* y valores detectados, frente a 39 actitudes negativas y contravalores. Las tres que con mayor frecuencia se han repetido son el sentido del perfeccionamiento, la tendencia a evolucionar y la confianza. Por su parte, las actitudes negativas y contravalores más frecuentes han sido el fomento de la violencia y la discordia, la imposición basada en fuerza física o psicológica y la resolución violenta de conflictos, como reflejan las gráficas:

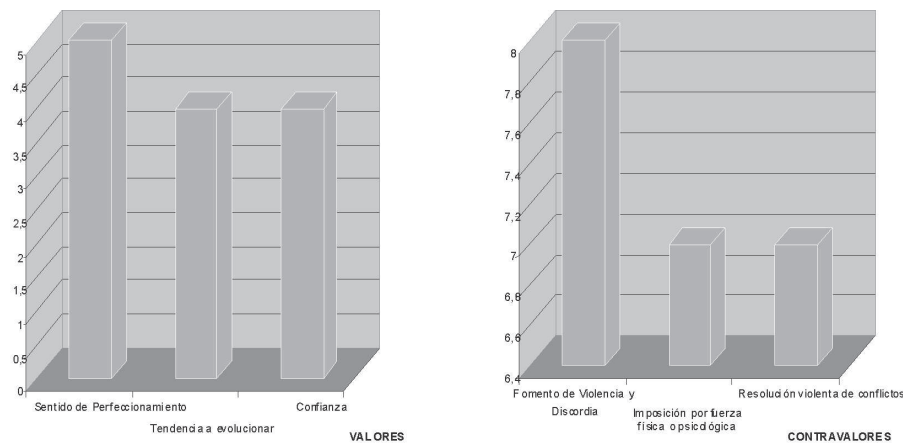


Fig. 3. Valores y contravalores más reseñados en las acciones de los personajes.

Al debatir los *resultados parciales*, los evaluadores confesaron la presencia en los títulos analizados de 21 actitudes positivas y valores y 23 actitudes negativas y contravalores, lo que inclina muy ligeramente el balance hacia los contravalores. Las tres actitudes y valores más repetidas son el sentido del perfeccionamiento, la alegría y el optimismo. Por su parte, las actitudes negativas y contravalores más frecuentes han sido el fomento de la violencia, la discordia, la resolución violenta de conflictos, el desprecio y la intolerancia, tal como reflejan las siguientes gráficas:

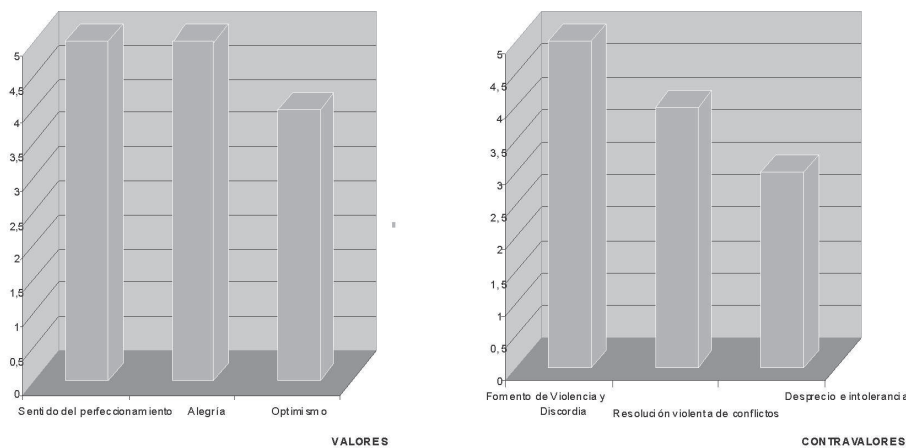


Fig. 4. Valores y contravalores más reseñados en los *resultados parciales*.

Finalmente, al estudiar los *resultados finales*, se determinaron 20 actitudes y valores y 28 actitudes negativas y contravalores. Las tres actitudes positivas y valores más repetidos son la alegría, el sentido del perfeccionamiento y la sana competencia. Las actitudes negativas y contravalores más frecuentes han sido fomento de la violencia y la discordia, la imposición basada en la fuerza física o psicológica, el desprecio y la intolerancia, como se ve en las gráficas adjuntas:

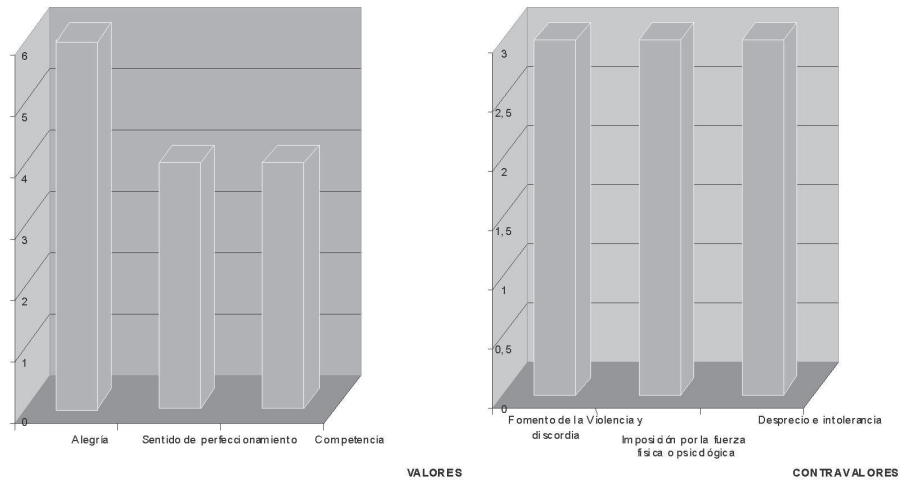


Fig. 5. Valores y contravalores más reseñados en los resultados finales.

5.4. Panorama axiológico general

Una visión sumativa de las especificidades axiológicas descritas en los ámbitos estudiados se expresa en el siguiente gráfico que muestra los diez valores más referenciados en el estudio:

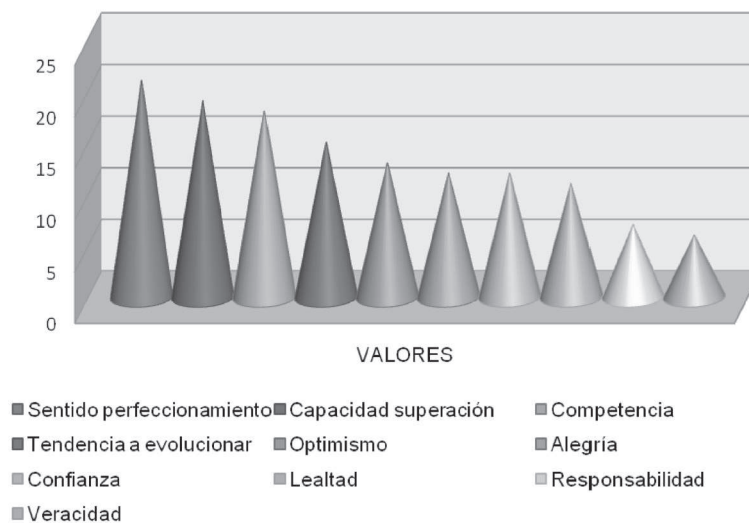


Fig. 6. Valores más reseñados por los equipos evaluadores.

Nótese que los valores reflejados conforman un cuadro axiológico asumible tanto desde el punto de vista de la ética civil que propone la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Carta de Derechos del Niño, como desde la perspectiva moral de los grandes credos monoteístas.

La polémica surge cuando se analizan estos valores en el contexto argumental de estos videojuegos, presidido por las matanzas, las violaciones, las acciones perversas de mafias y sectas y la superioridad de unas civilizaciones sobre otras, por solo citar algunos de ellos. Ser perfecto, superarse, alegrarse y ser competente para matar, aniquilar, destruir, robar o violar, es una perversión moral, inasumible desde el punto de vista educativo. Igualmente ser leal, tener confianza y mostrar responsabilidad frente a quienes ejercen tales vilezas, resulta igualmente incoherente y abyecto, desde el punto de vista del ejercicio de una ciudadanía saludable y éticamente responsable.

Por tal motivo, pensamos que estos valores han de contemplarse como *contravalores* y por ello dejan de tener apetencia educativa, para subrayar su capacidad potencial de pervertir y suvertir las conductas de ciertos colectivos de niños y adolescentes que, con escasos asideros morales y en muchos casos son carencias afectivas y de sociabilidad, tienen ciertas dificultades para distinguir entre ficción y realidad, al estar sumergidos muchas horas a la semana en el universo adictógeno propio de este tipo de videojuegos. Tales argumentos se refuerzan cuando repensamos los diez contravalores más reflejados en los juicios de los evaluadores, reflejados en el siguiente gráfico:

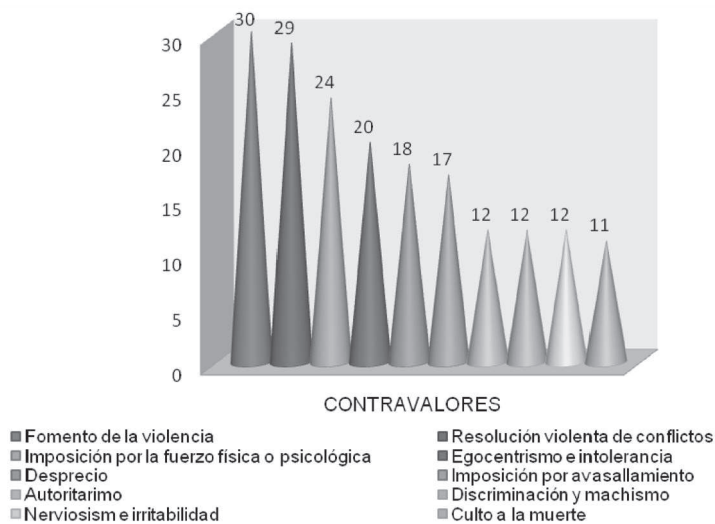


Fig. 7.
Contravalores más reseñados por los evaluadores.

Tal decálogo de contravalores puede irrumpir negativamente en los procesos de conformación del carácter de los menores que, padeciendo episodios adictógenos, practican compulsivamente el consumo de videojuegos violentos.

6. Epílogo: Videojuegos violentos, educación en valores y Cultura de Paz

Este sombrío panorama de culto y cultivo a los contravalores de la violencia y la guerra en nada favorece la ansiada Cultura de Paz que viene propugnando la UNESCO en sus más de sesenta años de existencia, y que pretende impulsar en España la Ley 27/2005 de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz. La citada norma enarbola a los cuatro vientos que, *“la Cultura de Paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias que acaban conformando la Paz (...) Esta Cultura de Paz se tiene que implantar a través de potencias la Educación para la Paz, la no-violencia, y los Derechos Humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos”*.

Tiempo antes de la promulgación de esta Ley, la comunidad autónoma de Andalucía puso en marcha un plan escolar, primero en su género en la Unión Europea, denominado Plan Andaluz de Cultura de Paz y No-violencia, que desde 2002 ha impulsado importantes avances en esta temática, siendo centenares las experiencias escolares relacionadas con la prevención de conflictos surgidas al amparo de la normativa legal que lo regula (Ortega y Sánchez, 2008).

Tan acertadas normativas abren un nuevo horizonte de cambio de conductas en la sociedad española y andaluza, que hartas de violencia, ansían denodadamente la Paz. Comprar videojuegos violentos a niños y adolescentes o tolerar su uso de forma irresponsable e impune, son acciones de dudosa calidad moral, si deseamos avanzar solidariamente hacia la Cultura de Paz. Los resultados de la investigación que hemos presentado es una muestra inequívoca del escaso o nulo valor ético-educativo de los videojuegos violentos. Ahora estamos a tiempo de erradicar su uso. Las jóvenes generaciones aplaudirán la medida, si somos capaces de tomarla con responsabilidad y valentía. La razón y las leyes están de nuestra parte. Hoy estamos a tiempo, mañana puede ser demasiado tarde...

Referencias bibliográficas

- Arenal, C. (1989). *Noción de Paz y Educación para la Paz*. En Cruz Roja Española, (Ed.) Actas del Seminario de Formación de Monitores de Educación para la Paz (pp. 23-37). Madrid: Departamento de publicaciones de Cruz Roja Española.
- Ballesta, F. J. y Lozano, J. (2007). Los medios de comunicación ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza*, 25, 45-67.
- Boletín Oficial del Estado (núm. 287, de 1 de diciembre) (2005). *Ley 27/2005 de 30 de noviembre de fomento de la Educación y la Cultura de Paz* (pp. 39418-39419). Madrid: BOE.
- Bourdieu, P, y Passeron, J. C. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Darino, M. S. y Gómez, M. (2002). *Resolución de Conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Del Moral, M. E. (2003). Análisis de los videojuegos desde la convergencia de aspectos psico-educativos, técnicos y estéticos. *Comunicación y Pedagogía*, 191, 57-65.
- Eibl-Eibesfeldt (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Freud, S. (1973a). Tres ensayos para una teoría sexual. En Freud, S.: *Obras completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973b). Más allá del principio del placer. En Freud, S.: *Obras completas*. Tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973c). El malestar en la cultura. En Freud, S.: *Obras completas*. Tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferzzola, M. (2007). Historia de la violencia en los videojuegos (2007, 22 de junio) [versión electrónica]. *Diario El País*, http://www.elpais.com/articulo/internet/videojuegos/violentos/historia/elpeputec/20070622elpepnet_3/Tes (Consultado el 26-julio-2008).
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula*. Madrid: Santillana.
- Furlong, M., Poland, S., Babinski, L, Muñoz, J. y Boles, S. (1996): Factors associated with school psychologists perceptions of campus violence. En *Psychology in the Schools*, 33, 28-37.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Guernika Gogoratuz.
- Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. New York: Norton.
- Monclús A. y Sabán C. (1999): *Educación para la paz*. Madrid: Síntesis.
- Monclús et al. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros docentes. Modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe.
- Ortega Carrillo, J. A. (1995). Pedagogía de la Paz. *La Escuela en Acción*, 10544, 55-58.
- Ortega Carrillo, J. A. (1998). Educar para la Paz y la Tolerancia en la Sociedad Tecnológica del Nuevo Milenio. En F. Salinas (Dir.): *Educación para la Tolerancia y la Convivencia* (pp. 76-86). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega Carrillo, J. A. (2003). Videojuegos y cultura de paz. *Comunicación y Pedagogía*, 191, 67-71.
- Ortega, J. A. y Aragón, Y. (2004). El conflicto en las instituciones educativas: Análisis de las semillas de la violencia escolar. En J.A. Ortega et al. (Coordres.): *Diálogo escolar y cultura de paz* (pp. 15-48). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega J.A. y Pascual, M. A. (2007). Videojuegos y Educación. En J.A. Ortega y A. Chacón (Coordres.): *Nuevas Tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 207-228). Madrid: Pirámide.
- Ortega, J. A. y Sánchez, S. (2008). Praxis de la cultura de paz y la educación para la ciudadanía en Andalucía. En A. Monclús y C. Sabán (Coordres.): *Educación para la Paz* (pp. 227-260). Madrid: CEAC.
- Pareja, J.A. (2003). La escuela espacio de violencia entre iguales. En. M. Lorenzo et al. (Coordres): *Organización Escolar Diferencial: Modelos y estrategias* (pp. 163-178). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Plaza, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Archidona: Aljibe.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Tortosa, J. M. (2001.: *El juego global. Pobreza y capitalismo en el sistema mundial*. Barcelona: Ícara.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.