CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54455

EDICIONES COMPLUTENSE

Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada

Ramón Chacón-Cuberos[1]; Tamara Espejo-Garcés[2]; Asunción Martínez-Martínez[3]; Félix Zurita-Ortega[4]; Manuel Castro-Sánchez[5]; Gerardo Ruiz-Rico Ruiz[6]

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Marzo 2017 / Aceptado: Marzo 2017

Resumen. El uso abusivo de ocio digital de pantalla en niños y niñas en edad escolar genera múltiples problemas de tipo cognitivo y emocional. En este sentido, el uso de videojuegos de contenido violento puede generar trastornos en el comportamiento prosocial de los sectores más jóvenes de población, ligándose a conductas agresivas de diverso tipo. Se realizó un estudio de tipo descriptivo y corte transversal en una muestra de 519 escolares ($M = 11.77 \pm 1.19$), cuyo principal objetivo fue determinar las relaciones existentes entre las conductas violentas en la escuela, los tipos de victimización y el uso problemático de videojuegos y su género en una muestra de estudiantes de Educación Primaria. Para ello, los principales instrumentos empleados fueron la escala de conductas agresivas en la escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003), la escala de victimización en la escuela (Mynard y Joseph, 2000) y el cuestionario de experiencias relacionadas con videojuegos (Chamarro et al., 2014). Los resultados revelan que los escolares que padecían problemas potenciales o severos ligados al uso de videojuegos eran los que mayores puntuaciones reflejaban en agresividad manifiesta y relacional y victimización física y verbal. Asimismo, utilizar juegos de acción y rol, los cuales suelen incluir contenidos violentos, se asoció con mayores niveles de agresividad manifiesta y victimización relacional. Se hallaron correlaciones positivas entre el uso problemático de videojuegos y todas las categorías de agresividad y victimización. Como conclusiones, se demuestra como el uso de dispositivos de pantalla se relaciona sobremanera con los niveles de agresividad y victimización en escolares, revelando la importancia de realizar un consumo adecuado, así como fomentar conductas prosociales desde diferentes estamentos para paliar esta problemática.
Palabras clave: agresividad; victimización; videojuegos; escuela.

[en] Agressive behavior, victimization, and problematic use of video games in schoolchildren of primary education from the province of Granada

Abstract. Misuse of digital leisure produce several cognitive and emotional problems in children of school age. In this sense, the use of violent video games can generate disorders on prosocial behavior in

1 Universidad de Granada (España)
E-mail: rchacon@ugr.es
2 Universidad de Granada (España)
E-mail: tamaraeg@ugr.es
3 Universidad de Granada (España)
E-mail: asuncionmm@ugr.es
4 Universidad de Granada (España)
E-mail: felixzo@ugr.es
5 Universidad de Almería (España)
E-mail: mcastros@ual.es
6 Universidad de Almería (España)
E-mail: ruizrico@ual.es

younger sectors of population, being linked to aggressive behaviors of different type. This descriptive and cross-sectional study, which was carry out on a sample of 519 student ($M = 11.77 \pm 1.19$) of Primary Education from the province of Granada, aims to determine the relationship between violent behaviour at school, kind of victimization and problematic use of video games and its type. The main instruments employed were the Scale of Aggressive Behaviour at School (Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003), the School Victimization Scale (Mynard & Joseph, 2000), and the Questionnaire of Experiences related to Video games (Chamarro et al., 2014). Results show that children, who suffer potential and severe problems related to video games, had higher scores in direct and relational aggressiveness, and physical and verbal victimization. In addition, playing action and role video games, which are related to violent contents, was associated with higher levels of direct aggression and relational victimization. Furthermore, positive correlations were found between problematic use of video games and all types of aggression and victimization. In conclusion, it is shown that the use of display devices is greatly related to levels of aggressiveness and victimization in school, revealing the importance of using properly these devices and promoting prosocial behaviours from different statements in order to alleviate this problem.
Keywords: aggressiveness; victimization; video games; school.

Sumario. 1. Introducción. 2. Material y método. 2.1. Diseño y participantes. 2.2. Variables e Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de los datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

La violencia escolar representa un fenómeno de gran expansión en los centros educativos de todo el mundo y de España (Chacón-Cuberos et al., 2015; Méndez y Cerezo, 2010). Según Carrasco, Alarcón y Trianes (2015) y Olweus y Limber (2010), la violencia en las aulas implica aquellas actuaciones de tipo transgresor e intencionado que producen un daño a otra persona en un contexto escolar. En este sentido, recientemente se ha acuñado el término *"Bullying"*, el cual hace referencia a una forma multifacética de maltrato físico y/o emocional que se realiza durante un periodo de tiempo prolongado a través del abuso de poder (Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012).

Estudios como el de Nansel et al. (2001) o Olweus y Limber (2010) establecen que entre un 5% y un 10% de los niños y niñas en edad escolar sufren algún tipo de acoso, y que más de un 60% ha sido testigo de violencia escolar en alguna de sus manifestaciones. Esta cifra se agrava al englobar jóvenes de mayor edad, pues García, Pérez y Nebot (2010) establecen que en los jóvenes de entre 8 y 18 años el acoso escolar asciende hasta el 20.6% a nivel internacional, y en España, hasta el 23.7%, siendo vital su prevención. Esta problemática genera una gran preocupación en diferentes estamentos sociales, ya que se traduce en graves consecuencias como estrés crónico y ansiedad, depresión, baja autoestima, abuso de sustancias, agresividad o bajo rendimiento escolar (Chacón-Cuberos et al., 2015; Méndez y Cerezo, 2010; Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010; Schneider et al., 2012). Asimismo, Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012) recuerdan como los estados de victimización que generan las situaciones de acoso afectan al proceso socializador del niño, ocasionando graves consecuencias a nivel emocional.

Estudios como el de Murray, Farrington y Sekol (2012) definen los principales factores de riesgo que pueden ocasionar problemas de convivencia, como la impulsividad, el temperamento inestable, pobre inteligencia emocional, baja tolerancia

a la frustración o sesgos atribucionales hostiles. Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) y Vilches (2015) estudian las conductas violentas en la escuela a partir de los tipos de agresividad. Estos autores definen la agresividad manifiesta como aquella que se produce de forma directa entre agresor y víctima, mientras que las agresiones de tipo relacional se generan de forma indirecta con el fin de ejercer daño a través de otros sujetos (Zurita et al., 2015). Asimismo, las agresiones directas e indirectas podrán ser de tipo puro, reactivo o instrumental, dependiendo de las atribuciones que motiven esta conducta —iniciativa propia, reacción a estimulo adverso o logro de objetivos, respectivamente— (Hong y Espelage, 2012; Little et al., 2003).

Estas conductas violentas, en todas sus formas, generan situaciones de victimización. Este término puede definirse como una condición cognitiva de un individuo que se percibe como foco de ataques y agresiones por parte de iguales de forma reiterada (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Espejo, Chacón, Zurita y Castro, 2016; Mynard y Joseph, 2000). Este fenómeno puede producirse en todas sus manifestaciones —física, verbal y relacional—, acuñando el término multivictimización (Van Geel, Vedder y Tanilon, 2014; Zwierzynska, Wolke y Lereya, 2013). Ante este problemática resulta fundamental intervenir con el fin de evitar consecuencias de mayor índole. Estudios como el de Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo (2014) revelan la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales desde edades tempranas con el fin de mejorar la estima entre iguales, desarrollar relaciones de confianza desde el hogar familiar y prevenir factores de riesgo como es la exposición a contenidos violentos a través de nuevas tecnologías (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013; Hasan, Bègue, Scharkow y Bushman, 2013).

En relación a lo expuesto, varios trabajos de investigación muestran el avance tecnológico que se ha producido en las últimas décadas (Burguess, Stermer y Burgess, 2013; Chamarro et al., 2014). El uso de la tecnología se ha expandido a todos los ámbitos de la vida cotidiana, y especialmente en los medios de comunicación y en las formas de ocio (Ventura, Shute y Jeon, 2012). Esta situación expone a los sectores más jóvenes de la población a contenidos no adecuados para su edad y que pueden influir negativamente en su proceso de desarrollo cognitivo y maduración, especialmente a través del uso abusivo de internet, redes sociales, televisión o videojuegos (Anderson y Bushman, 2001; Tejeiro, Pelegrina y Gómez, 2009; Ventura et al., 2012). De hecho, Greenfield (2014) concreta algunos de los principales efectos negativos que se asocian al uso problemático de las tecnologías, como es sobrepeso por los altos niveles de sedentarismo, pobres habilidades sociales, bajo rendimiento académico o un exceso de producción de testosterona y cortisol, lo que causa ansiedad, depresión y pérdida de memoria (Burgess et al., 2013; Chacón, Castro, Zurita, Espejo y Martínez, 2016; Greenfield, 2014; Tejeiro et al., 2009).

Recientes trabajos de investigación han abordado la influencia que puede ejercer el ocio digital de pantalla en el comportamiento violento de sectores jóvenes de población. Ditrrick, Beran, Mishna, Hetherington y Shariff (2013) realizaron un estudio nacional en Canadá en el que analizan el uso de videojuegos violentos en niños y niñas que agreden a sus pares, detectando diferencias significativas entre el uso de juegos con contenido para adultos y los niveles de bullying y ciberbullying. En una línea similar, Boxer, Groves y Docherty (2015) analizan el efecto que produce la exposición a videojuegos violentos en el comportamiento prosocial y el rendimiento académico de niños en edad escolar, encontrando una asociación negativa entre estas

variables. Asimismo, Hasan et al. (2013) revelan el efecto acumulativo derivado de este tipo de ocio en los niveles de hostilidad y los comportamientos agresivos.

Ante esta perspectiva, y dada la importancia de definir las asociaciones existentes entre el consumo de ocio digital, las conductas agresivas en jóvenes y los estados de victimización que sufren, los principales objetivos que persigue este estudio son:

— Determinar las relaciones existentes entre los diferentes tipos de conductas violentas en la escuela, el uso problemático de videojuegos y su género o tipología, en escolares de tercer ciclo educativo de la provincia de Granada.
— Establecer asociaciones entre los diversos tipos de victimización que experimentan los escolares con el uso problemático de videojuegos y el tipo de videojuego empleado.
— Concretar las correlaciones existentes entre el uso problemático de videojuegos, los tipos de conductas violentas en la escuela y los tipos de victimización que sufren los escolares.

2. Material y método

2.1. Diseño y participantes

Se realizó un estudio de tipo descriptivo y corte transversal. Para determinar las relaciones entre las variables se constituyeron las conductas agresivas y la victimización como variables dependientes y aquellas relacionadas con el uso de videojuegos como independientes, configurando un estudio multifactorial y multivariado. Este estudio consideró una muestra representativa (error muestral del .05) de los escolares matriculados en tercer ciclo de Educación Primaria en la provincia de Granada durante el curso 2014-2015. Participaron un total de 519 escolares de 11 centros educativos públicos y concertados de la provincia de Granada, seleccionados mediante un muestreo aleatorio por conglomerados según la tipología de los centros educativos. La muestra estuvo representada en un 49.7% (n=258) por el género masculino y un 50.3% (n=261) por el femenino, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años (M = 11.77 ± 1.19).

2.2. Variables e Instrumentos

Las variables e instrumentos empleados en este estudio son:

— *Escala de Conductas Violentas en la Escuela*. En su versión original es elaborada por Little et al. (2003) y posteriormente adaptada al castellano por Estévez (2005). Este instrumento se compone de 25 ítems que son puntuados mediante una escala Likert de cuatro opciones, donde 1 es "Nunca" y 4 es "Siempre". Los ítems se distribuyen en "Agresión Manifiesta Pura" (Ítems 1+7+13+19), "Agresión Manifiesta Reactiva" (Ítems 8+11+14+20), "Agresión Manifiesta Instrumental" (Ítems 3+9+15+21+25), "Agresión Relacional Pura" (Ítems 4+10+16+22), "Agresión Relacional Reactiva" (Ítems 2+5+17+23) y "Agresión Relacional Instrumental" (Ítems

6+12+18+24). Este instrumento obtuvo una fiabilidad para la muestra estudiada de α = .875.

— *Escala de Victimización en la Escuela.* Este instrumento se extrae de la versión original desarrollada por Mynard y Joseph (2000) y posteriormente adaptada al español por Cava et al. (2007). Se compone de 20 ítems puntuados mediante una escala de tipo Likert (1 = Nunca; 4 = Siempre) los cuales muestran tres tipos de victimización; Victimización Relacional (Ítems 2+5+7+8+10+12+14+17+18+19), Victimización Física (Ítems 1+9+13+15) y Victimización Verbal (Ítems 3+4+6+11+16+20). La consistencia interna (alpha de Cronbach) de este cuestionario fue de α = .919.

— *Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Videojuegos.* Validado por Chamarro et al. (2014) en su versión original. Se compone de 17 ítems que son valorados mediante una escala de tipo Likert de 4 opciones donde 1 es "Casi Nunca" y 4 es "Casi Siempre". Posteriormente se realiza una sumatoria y posterior clasificación en terciles para categorizar la variable en "Sin Problemas", "Problemas Potenciales" y "Problemas Severos". La fiabilidad de este instrumento ha sido de α = .786, mientras que Chamarro et al. (2014) obtuvieron un coeficiente de α = .870.

— *Cuestionario Ad Hoc.* Se empleó un cuestionario de elaboración propia para el registro de variables de tipo sociodemográfico (género, edad, centro, …) y aquellas relacionadas con el uso de videojuegos (género preferido).

2.3. Procedimiento

En primer lugar se procedió a informar a los directores de diversos centros educativos de la provincia de Granada mediante una carta informativa, elaborada desde el Área de Corporal de la Universidad de Granada, la cual detallaba la naturaleza del estudio. Aquellos centros educativos que aceptaron participar en el trabajo de investigación remitieron un documento a los tutores legales del alumnado con el fin de informar del estudio a realizar y obtener su consentimiento informado.

Posteriormente se procedió con la aplicación de los instrumentos descritos. Este proceso se realizó en los centros educativos en horario lectivo en febrero de 2015, siempre con la presencia del tutor de los escolares y la de los investigadores para asegurar la correcta cumplimentación de las escalas. Se informó al alumnado sobre la confidencialidad de los datos, y al centro educativo sobre el posterior informe de los resultados. Se eliminaron un total de 65 cuestionarios por encontrarse mal cumplimentados.

Este estudio ha cumplido las normas éticas para investigación de la Declaración de Helsinki de 1975. Asimismo, se ha respetado el derecho de confidencialidad de todos los participantes.

2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico IBM SPSS® 22.0. Se emplearon frecuencias y medias para los descriptivos básicos, mientras que para determinar las relaciones entre variables se utilizó ANOVA de un factor y correlaciones bivariadas. La fiabilidad de los instrumentos fue determinada mediante el coeficiente alpha de Cronbach, fijando el Índice de Confiabilidad en el 95.5%.

Resultados

El tipo de agresividad según el nivel de uso problemático de videojuegos de la muestra estudiada (Tabla 1) reveló diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías excepto para la agresividad relacional reactiva. De forma global, se observan puntuaciones medias más elevadas en agresividad cuando los participantes padecen problemas severos con respecto a aquellos que no los padecen; véase en agresividad manifiesta (1.52 ± .50 *vs.* 1.23 ± .29), agresividad manifiesta pura (1.46 ± .53 *vs.* 1.24 ± .32), agresividad manifiesta reactiva (1.86 ± .80 *vs.* 1.37 ± .48), agresividad manifiesta instrumental (1.30 ± .55 *vs.* 1.12 ± .27), agresividad relacional (1.47 ± .39 *vs.* 1.32 ± .31), agresividad relacional pura (1.41 ± .50 *vs.* 1.22 ± .33) y agresividad relacional instrumental (1.35 ± .44 *vs.* 1.20 ± .31).

Tabla 1. Agresividad según uso problemático de videojuegos

		N	Media	DT	F	Sig
AM	SP	340	1.23	.29	14.027	p < .001
	PP	141	1.31	.34		
	PS	38	1.52	.50		
AMP	SP	340	1.24	.32	6.777	p < .001
	PP	141	1.27	.35		
	PS	38	1.46	.53		
AMR	SP	340	1.37	.48	15.323	p < .001
	PP	141	1.53	.62		
	PS	38	1.86	.80		
AMI	SP	340	1.12	.27	5.510	p = .004
	PP	141	1.17	.33		
	PS	38	1.30	.55		
AR	SP	340	1.32	.31	4.126	p = .017
	PP	141	1.36	.30		
	PS	38	1.47	.39		
ARP	SP	340	1.22	.33	6.092	p = .002
	PP	141	1.30	.34		
	PS	38	1.41	.50		
ARR	SP	340	1.53	.49	1.284	p = .278
	PP	141	1.57	.44		
	PS	38	1.65	.48		
ARI	SP	340	1.20	.31	3.321	p = .037
	PP	141	1.22	.33		
	PS	38	1.35	.44		

[1] *AM:* Agresividad Manifiesta; *AMP:* Agresividad Manifiesta Pura; *AMR:* Agresividad Manifiesta Reactiva; *AMI:* Agresividad Manifiesta Instrumental; *AR:* Agresividad Relacional; *ARP:* Agresividad Relacional Pura; *ARR:* Agresividad Relacional Reactiva; *ARI:* Agresividad Relacional Instrumental
[2] *SP:* Sin Problemas; *PP:* Problemas Potenciales; *PS:* Problemas Severos

La tabla 2 muestra las puntuaciones obtenidas en cada tipo de agresividad según el género de videojuego preferido de cada participante. Se obtuvieron diferencias estadísticas en la agresividad manifiesta (p = .014) y la agresividad manifiesta reactiva (p < .001). En el caso de la agresividad manifiesta, las diferencias vienen determinadas por las puntuaciones obtenidas en los videojuegos de rol y acción, las cuales son superiores a las de los demás géneros (1.36 ± .43 *vs*. 1.32 ± .32 *vs*. 1.25 ± .31 *vs*. 1.23 ± .32). La misma tendencia se observa en la agresividad manifiesta reactiva, mostrando los videojuegos de acción la mayor media (1.60 ± .70).

Tabla 2. Agresividad según género de videojuegos

		N	M	DT	F	Sig
AM	Acción	143	1.32	.32	3.590	p = .014
	Deporte	142	1.25	.31		
	Aventuras	176	1.23	.32		
	Rol	58	1.36	.43		
AMP	Acción	143	1.28	.34	1.658	p = .175
	Deporte	142	1.26	.33		
	Aventuras	176	1.23	.37		
	Rol	58	1.34	.39		
AMR	Acción	143	1.60	.70	5.999	p < .001
	Deporte	142	1.38	.47		
	Aventuras	176	1.35	.48		
	Rol	58	1.51	.57		
AMI	Acción	143	1.14	.24	2.053	p = .106
	Deporte	142	1.14	.32		
	Aventuras	176	1.13	.32		
	Rol	58	1.25	.45		
AR	Acción	143	1.35	.32	1.935	p = .123
	Deporte	142	1.33	.31		
	Aventuras	176	1.31	.29		
	Rol	58	1.42	.39		
ARP	Acción	143	1.26	.30	0.375	p = .771
	Deporte	142	1.27	.38		
	Aventuras	176	1.24	.34		
	Rol	58	1.28	.43		
ARR	Acción	143	1.56	.51	1.956	p = .120
	Deporte	142	1.52	.44		
	Aventuras	176	1.51	.45		
	Rol	58	1.68	.52		
ARI	Acción	143	1.23	.37	2.103	p = .099
	Deporte	142	1.21	.32		
	Aventuras	176	1.18	.27		
	Rol	58	1.31	.40		

[1] *AM:* Agresividad Manifiesta; *AMP:* Agresividad Manifiesta Pura; *AMR:* Agresividad Manifiesta Reactiva; *AMI:* Agresividad Manifiesta Instrumental; *AR:* Agresividad Relacional; *ARP:* Agresividad Relacional Pura; *ARR:* Agresividad Relacional Reactiva; *ARI:* Agresividad Relacional Instrumental

La relación entre los niveles de victimización y el uso problemático de videojuegos se refleja en la tabla 3, mostrándose diferencias estadísticamente significativas en el caso de la victimización física (p < .001) y la verbal (p = .039). En este sentido,

se revela que los participantes con problemas severos asociados al uso de videojuegos sufren más situaciones de acoso físico (1.88 ± .62) que aquellos que no tienen problemas de adicción a estos dispositivos (1.54 ± .54). Se observa la misma situación en el caso de la victimización verbal (2.07 ± .65 *vs*. 1.89 ± .64).

Tabla 3. Victimización según uso problemático de videojuegos

		N	Media	DT	F	Sig
VR	SP	340	173	.58	.619	p = .539
	PP	141	1.79	.60		
	PS	38	1.79	.54		
VF	SP	340	1.54	.59	7.237	p < .001
	PP	141	1.69	.63		
	PS	38	1.88	.62		
VV	SP	340	1.89	.64	3.262	p = .039
	PP	141	2.04	.72		
	PS	38	2.07	.65		

[1] *VR:* Victimización Relacional; *VF:* Victimización Física; *VV:* Victimización Verbal
[2] *SP:* Sin Problemas; *PP:* Problemas Potenciales; *PS:* Problemas Severos

La tabla 4 determina las asociaciones existentes entre victimización y el género de los videojuegos utilizados por los participantes, observándose diferencias estadísticamente significativas para la victimización relacional (p = .041). Las puntuaciones muestran que son los escolares que prefieren juegos de rol son los que sufren más situaciones de acoso con respecto a aquellos que se decantan por otros géneros (1.96 ± .67 *vs*. 1.70 ± .54 *vs*. 1.75 ± .63 *vs*. 1.73 ± 0.55).

Tabla 4. Victimización según género de videojuegos

		N	M	DT	F	Sig
VR	Acción	143	1.70	.54	2.778	p = .041
	Deporte	142	1.75	.63		
	Aventuras	176	1.73	.55		
	Rol	58	1.96	.67		
VF	Acción	143	1.63	.62	1.631	p = .181
	Deporte	142	1.57	.62		
	Aventuras	176	1.57	.56		
	Rol	58	1.76	.68		
VV	Acción	143	1.93	.61	2.426	p = .065
	Deporte	142	1.93	.66		
	Aventuras	176	1.91	.68		
	Rol	58	2.17	.74		

[1] *VR:* Victimización Relacional; *VF:* Victimización Física; *VV:* Victimización Verbal

Finalmente se muestran los coeficientes de correlación entre el uso problemático de videojuegos (CERV), tipos de victimización y tipos de agresividad (Tabla 5). En

relación al uso de videojuegos, encontramos como resultado más significativo una correlación positiva con la agresividad manifiesta (r = .286), la relacional (r = .203) y la victimización física (r = .150). Asimismo, la agresividad manifiesta revela una correlación positiva con la victimización relacional (r = .308), la victimización física (r = .398) y la victimización verbal (r = .317). La agresividad relacional también se correlacionó positivamente con los tres tipos de victimización (r = .403; r = 0,423; r = .378, respectivamente).

Tabla 5. Coeficientes de correlación entre uso problemático de videojuegos, agresividad y victimización

	AM	**AR**	**VR**	**VF**	**VV**
CERV	.286**	.203**	.038	.150**	.090*
AM		.633**	.308**	.398**	.317**
AR			.403**	.423**	.378**
VR				.710**	.795**
VF					.737**

[1] *AM:* Agresividad Manifiesta; *AR*: Agresividad Relacional; *VR:* Victimización Relacional; *VF:* Victimización Física; *VV:* Victimización Verbal
**. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).
*. La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

4. Discusión

El uso abusivo de videojuegos y los problemas asociados al mismo constituye una realidad cotidiana que exige ser estudiada y prevenida, ya que se asocia a consecuencias negativas para la integridad física y psíquica de la población más joven. Ante esta perspectiva, este estudio pretende estudiar las asociaciones existentes entre las conductas violentas que se producen en la escuela, los tipos de victimización y el uso problemático de videojuegos y su género en una muestra de estudiantes de Educación Primaria, con el fin de establecer conclusiones que ayuden a comprender mejor esta situación. En este sentido, algunos estudios de naturaleza similar a nivel nacional e internacional son los realizados por Anderson y Bushman (2001), Chamarro et al. (2014), De la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013), Ditrrick et al. (2013), Hasan et al. (2013) o Moncada y Chacón (2012).

En este sentido, los resultados revelaron que los escolares que padecían problemas potenciales o severos con videojuegos eran los más agresivos, especialmente en las conductas violentas de tipo manifiesto o directo. Asimismo, se muestra que eran los videojuegos de acción y rol —que suelen incluir contenidos violentos—, aquellos que mayor influencia ejercían en las conductas agresivas de los escolares. Resultados similares son los mostrados por Anderson y Bushman (2001), cuyos hallazgos validaron la hipótesis sobre la relación entre comportamientos agresivos y exposición a videojuegos de contenido violento hace más de una década, en niños y adolescentes de ambos sexos, implicando una excitación fisiológica y cognitiva que altera la personalidad. Posteriormente, Adachi y Willoughby (2011) dan explicación a este trastorno de la conducta a través del modelo general de agresión, el cual implica relaciones cíclicas entre el individuo y un ambiente nocivo —videojuego—.

Según Hasan et al. (2013), varios de los motivos que explican la influencia de los videojuegos en el comportamiento agresivo son expuestos por la teoría cognitiva neuro-asociativa, la cual define las conexiones entre los propios pensamientos, reacciones emocionales y tendencias en el comportamiento. En este sentido, la exposición a contenidos violentos en medios de ocio digital podrá generar ideas de tipo agresivo, sentimientos de enfado y acciones violentas e impetuosas, siendo más probable que estos escolares se conviertan en agresores (Ditrrick et al., 2013; Tejeiro et al., 2009). Además de este modelo teórico, Adachi y Willoughby (2011) hacen hincapié el efecto que producen variables personales como la hostilidad, el humor y las actitudes hacia la violencia en comportamientos no prosociales; los cuales se ven agravados por la violencia, competitividad, nivel de dificultad, estados de frustración y ritmo de acción que implican los videojuegos.

Una tendencia similar pudo observarse en el caso de la victimización, pues los escolares que realizaban un uso abusivo de videojuegos sufrían más victimización física y verbal; y especialmente niveles más elevados de victimización relacional en los niños y niñas que optaban por juegos de rol. Estos resultados pueden justificarse por dos perspectivas. La primera hace referencia al doble rol del agresor, el cual puede ser —o haber sido—, una víctima de acoso escolar (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). La segunda se relaciona con los problemas cognitivo-emocionales producidos por el uso de videojuegos. De la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013) o Greenfield (2014) muestran como los jóvenes que realizan un uso intensivo de videojuegos y televisión son más susceptibles de sufrir ansiedad, depresión o pobres habilidades sociales, lo que podría explicar por qué este perfil de sujeto es más susceptible de padecer situaciones de acoso (Hong y Espelage, 2012).

Ante esta problemática, Carrasco et al. (2015) y Polanin, Espelage y Pigott (2012) destacan la importancia de desarrollar programas de prevención e intervención psicoeducativa para disminuir las conductas violentas en el aula, haciendo énfasis en la mejora del clima social dentro del aula a través de la cooperación y las interrelaciones con atracción interpersonal, las cuales disminuyen los conflictos. Estos resultados podrían explicar por qué aquellos escolares que se exponen a contenidos más violentos mediante videojuegos son los más agresivos, ya que este tipo de ocio digital perjudicará su inteligencia emocional y habilidades sociales (Klein, Cornell y Konold, 2012; Van Geel et al., 2014). En una línea similar, Murrieta et al. (2014) destacan la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales en niños con el fin de disminuir los índices de agresividad. Dado que el uso inadecuado de nuevas tecnologías puede implicar la exposición de menores a contenidos violentos que afectan a la sensibilidad de los mismos (Burgess et al., 2013; De la Torre-Luque y Valero-Aguayo, 2013), debe cuidarse su uso ya que puede actuar como factor de riesgo.

En la línea de lo planteado y justificando los resultados, Greitemeyer y Mügge (2014) señalaron como la exposición a videojuegos de contenido violento afectaba al comportamiento social, asociándose con variables cognitivas y afectivas. No obstante, estos mismos autores muestran como la exposición de jóvenes a videojuegos que desarrollen contenidos prosociales pueden disminuir comportamientos agresivos, lo que vendría explicado por la teoría neuro-asociativa (Hasan et al., 2013) y podría brindar una herramienta eficaz, motivante y novedosa para paliar esta problemática (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014). De hecho, Martínez et al. (2014) muestran como el juego puede constituir un medio eficaz para la adquisi-

ción de valores y actitudes positivas en jóvenes; y más aún si es potenciado mediante recursos de gran atractivo como son los digitales (Chacón et al., 2016).

Finalmente, resulta de interés destacar las principales limitaciones que se adhieren a este trabajo de investigación. La primera hace referencia al diseño del estudio, el cual es de tipo descriptivo y corte transversal. Este corte metodológico no permite elaborar relaciones de causa-efecto, aunque su ejecución es rápida y permite describir el estado de una cuestión. La segunda limitación que presenta hace referencia a las variables empleadas. Se analizaron los niveles de agresividad y victimización según el uso de videojuegos, obviando otros tipos de ocio digital de pantalla como la televisión o el uso de smartphones —los cuales han tomado fuerza en esta etapa—, siendo de interés su inclusión en estudios posteriores. No obstante, se ofrece una visión generalizada del estado de una problemática de gran interés —como es la violencia en la escuela— en relación a uno de los factores que influyen significativamente en la misma, los videojuegos. De hecho, este tipo de ocio digital presenta una gran expansión entre los sectores más jóvenes de población, siendo necesario profundizar en su estudio.

5. Conclusiones

Este trabajo de investigación presenta las siguientes conclusiones:

Los escolares que padecían problemas potenciales o severos ligados al uso de videojuegos eran los que mayores puntuaciones reflejaban en agresividad manifiesta, relacional y sus subcategorías. De forma similar, aquellos que realizaban un uso abusivo de los mismos mostraban mayores índices de victimización física y verbal.

Utilizar juegos de acción y rol, los cuales suelen incluir contenidos violentos, se asoció con mayores niveles de agresividad manifiesta y victimización relacional. Se hallaron correlaciones positivas entre el uso problemático de videojuegos y todas las categorías de agresividad y victimización.

Se demuestra como el uso de dispositivos de pantalla se relaciona sobremanera con los niveles de agresividad y victimización en una población escolar, revelando la importancia de realizar un uso adecuado de estos dispositivos así como fomentar conductas prosociales desde diferentes estamentos con el fin de paliar esta problemática.

6. Referencias bibliográficas

Adachi, P. J. y Willoughby, T. (2011). The effect of violent video games on aggression: Is it more than just the violence? *Aggression and Violent Behavior, 16*(1), 55-62. DOI: 10.1016/j.avb.2010.12.002.

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*(5), 353-359. DOI: 10.1111/1467-9280.00366.

Boxer, P., Groves, C. y Docherty, M. (2015). Video games do indeed influence children and adolescents' aggression, prosocial behaviour, and academic performance. A clearer reading of Ferguson (2015). *Perspectives on Psychological Science, 10*(5), 671-673. DOI: 10.1177/1745691615592239.

Burgess, S., Stermer, S. P. y Burgess, M. (2013). Video game playing and academic performance in college students. *College Student Journal, 46*(2), 376-387.

Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de Educación Primara. *Revista Psicodidáctica, 20*(2), 247-262. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13206.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*(1), 275-290. DOI: 10.2466/pr0.101.1.275-290.

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T. Valdivia-Moral, P. A. y Zurita-Ortega, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: Estudio en escolares de la provincia de Granada. *TRANCES, 7*(6), 791-810.

Chacón, R., Castro, M., Zurita, F., Espejo, T. y Martínez, A. (2016). Videojuegos activos como recurso TIC en el Aula de Educación Física: estudio a partir de parámetros de Ocio Digital. *Digital Education Review, 29*(1), 112-123.

Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J. M., Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., López-Morrón, M. R., …Torán-Monserrat, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones, 26*(4), 303-311. DOI: 10.20882/adicciones.31.

De la Torre-Luque, A. y Valero-Aguayo, L. (2013). Factores moduladores de la respuesta agresiva tras la exposición a videojuegos violentos. *Anales de Psicología, 29*(2), 311-318. DOI: 10.6018/analesps.20.2.132071.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362*, 348-379.

Ditrrick, C., Beran, T., Mishna, F., Hetherington, R. y Shariff, S. (2013). Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study. *Journal of School Violence, 12*(4), 297-318. DOI: 10.1080/15388220.2013.803244.

Espejo, T., Chacón, R., Zurita, F. y Castro, M. (2016). Victimización en edad escolar desde la perspectiva de la actividad física. *Sportis, 2*(2), 379-389. DOI: 10.17979/sportis.2016.2.3.1729.

Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions.

Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial, 21,* 53-65.

García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria, 24*(2), 103-108. DOI: 10.1016/j.gaceta.2009.09.017.

Greenfield. P. M. (2014). Mind and media: *The effects of television, video games, and computers*. Psychology Press: New York.

Greitemeyer, T. y Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes a meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*. DOI: 10.1177/0146167213520459.

Hasan, Y., Bègue, L., Scharkow, M. y Bushman, B. J. (2013). The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behaviour. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(2), 224-227. DOI: 10.1016/j.jesp.2012.10.016.

Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school. An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322. DOI: 10.1016/j.avb.2012.03.003.

Klein, J., Cornell, D. y Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154-169. DOI: 10.1037/a0029350.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133. DOI: 10.1080/01650250244000128.

Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A. y Palomares, J. (2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sports and Health Research, 6*(3), 207-216.

Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 209-210. DOI: 10.1989/ejep.v3i2.61.

Moncada, J. y Chacón, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos, 21*, 43-49.

Murray, J., Farrington, D. P. y Sekol, I. (2012). Children's antisocial behaviour, mental health, drug use and educational performance after parental incarceration: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 175-210. DOI: 10.1037/a0026407.

Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual, 22*(3), 569-584.

Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior, 26*(1), 169-178. DOI: 10.1002/SICI1098-23372000262.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*(16), 2094-2100. DOI: 10.1001/jama.285.16.2094.

Olweus, D. y Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124-134. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 28*(4), 1-10. DOI: 10.1186/1753-2000-4-28.

Polanin, J., Espelage, D. y Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47-65.

Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social, 27*(2), 169-182. DOI: 10.1174/021347412800337906.

Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. y Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177. DOI: 10.2105/AJPH.2011.300308.

Tejeiro, R., Pelegrina, M. y Gómez, J. L. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación, 17*(1), 235-250.

Van Geel, M., Vedder, P. y Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying and suicide in children and adolestens. A meta-analysis. JAMA *Pediatrics, 168*(5), 435-442. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2013.4143.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, *106*(4), 1135-1143.

Ventura, M., Shute, V. y Jeon, Y. (2012). Video gameplay, personality and academic performance. *Computers & Education, 58*, 1260-1266. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.11.022.

Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Zurita, F., Vilches, J. M., Cachón, J., Padial, R., Martínez, A. y Castro, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes: un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica, 14*(2), 759-769. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy14-2.veaa.

Zwierzynska, K., Wolke, D. y Lereya, T. (2013). Peer Victimization in Childhood and Internalizing Problems in Adolescence: A Prospective Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(2), 309-323. DOI: 10.1007/s10802-012-9678-8.