

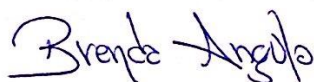
DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Nosotras: **ÁNGULO FLORES BRENDA CAROLINA**, con C.I. 171482400-8 y **REALPE HERRERA VERÓNICA FERNANDA** con C.I. 171561733-6 autoras del trabajo de graduación intitulado: **INFLUENCIA DE LOS VIDEOJUEGOS EN TRES FUNCIONES COGNITIVAS (PROCESAMIENTO, MEDIACIÓN E IDEACIÓN) DE LA PERSONALIDAD Y SU CORRELACIÓN CON LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN ADULTOS JÓVENES QUE SON DEFINIDOS COMO "GAMERS"**. Estudio realizado desde la Teoría Social Cognitiva por medio de Test Psicodiagnóstico de Rorschach en 10 personas "Gamers" y 10 personas no "Gamers" de 18 a 25 años de la ciudad de Quito en el año 2016, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA CLÍNICA**, en la Facultad de Psicología.

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizamos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, enero 2017



ÁNGULO FLORES BRENDA CAROLINA
C.I. 171482400-8



REALPE HERRERA VERÓNICA FERNANDA
C.I. 171561733-6

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE PSICÓLOGO
CLÍNICO**

**INFLUENCIA DE LOS VIDEOJUEGOS EN TRES FUNCIONES COGNITIVAS
(PROCESAMIENTO, MEDIACIÓN E IDEACIÓN) DE LA PERSONALIDAD Y SU
CORRELACIÓN CON LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN ADULTOS
JÓVENES QUE SON DEFINIDOS COMO “GAMERS”**

**ESTUDIO REALIZADO DESDE LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA POR MEDIO
DEL TEST PSICODIAGNÓSTICO DE RORSCHACH EN 10 PERSONAS
“GAMERS” Y 10 PERSONAS NO “GAMERS” DE 18 A 25 AÑOS DE LA
CIUDAD DE QUITO EN EL AÑO 2016**

BRENDA ANGULO

VERÓNICA REALPE

DIRECTOR: FERNANDO PALADINES

Quito, 2016

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	IV
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I: FUNCIONES COGNITIVAS: LA TRÍADA COGNITIVA.....	4
1.1. DEFINICIÓN GENERAL DE FUNCIONES COGNITIVAS.....	4
1.2. LA TRÍADA COGNITIVA	11
1.2.1. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	11
1.2.2. MEDIACIÓN (INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD).....	14
1.2.3. IDEACIÓN.....	16
CAPÍTULO II: RELACIONES INTERPERSONALES.....	20
2.1. DEFINICIÓN.....	20
2.2.1. TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES	22
2.2.2. TEORÍA DE LOS ESQUEMAS MENTALES	23
2.2.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.....	25
2.2. TEORÍA SOCIAL COGNITIVA	27
2.3. CORRELACIÓN ENTRE FUNCIONES COGNITIVAS Y RELACIONES	
INTERPERSONALES.....	30
CAPÍTULO III: EL VIDEOJUEGO Y EL GAMER	34
3.1. VIDEOJUEGOS: HISTORIA Y DEFINICIÓN.....	34
3.2. TIPOS DE VIDEOJUEGOS SEGÚN EL JUGADOR IMPLÍCITO	39
3.2.1. VIDEOJUEGOS POR NÚMERO DE PARTICIPANTES:	40
3.2.2. VIDEOJUEGOS SEGÚN SU GÉNERO O TEMA:.....	41
3.2.3. VIDEOJUEGOS SEGÚN EL CONTENIDO:	42
3.3. JUEGOS <i>MULTIPLAYER ONLINE BATTLE ARENA</i> (MOBA).....	42
3.4. <i>GAMER</i>: HISTORIA Y DEFINICIÓN.....	44
3.5. IDENTIDAD <i>GAMER</i>: IMPACTO SOCIAL	47
3.6. PRESENCIA DEL <i>GAMER</i> EN LA CULTURA ECUATORIANA	51
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	53
4.1. METODOLOGÍA	53
4.1.1. HIPÓTESIS	53
4.1.2. VARIABLES E INDICADORES	53
4.1.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
4.1.4. MODELOS TEÓRICOS UTILIZADOS.....	54
4.1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	54
4.2. POBLACIÓN	60
4.2.1. MUESTRA	60

4.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	61
4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	69
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES	79
BIBLIOGRAFÍA.....	80
ANEXOS	1
ANEXO #1-21: IMÁGENES TIPO DE VIDEOJUEGOS	1
ANEXO #22: MODELO ENCUESTA	12
ANEXO #23: MODELO ENTREVISTA.....	17
ANEXO #24: CUADROS ENCUESTAS	24
ANEXO #25: CUADROS ENTREVISTAS.....	28
ANEXO #26: TABLAS DE PORCENTAJES POR AGRUPACIÓN.....	32
ANEXO #27: CUADROS ESTADÍSTICOS CHI-CUADRADO POR AGRUPACIÓN	42

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 FUNCIONES COGNITIVAS	19
TABLA 2 <i>CLASIFICACIÓN DE VIDEOJUEGOS</i>	40
TABLA 3 <i>VIDEOJUEGOS POR NÚMERO DE PARTICIPANTES</i>	41
TABLA 4 <i>VIDEOJUEGOS SEGÚN SU GÉNERO O TEMA</i>	41
TABLA 5 <i>VIDEOJUEGOS SEGÚN EL CONTENIDO</i>	42
TABLA 6 <i>JUEGOS MULTIPLAYER ONLINE BATTLE ARENA (MOBA)</i>	43
TABLA 7 <i>VARIABLES E INDICADORES</i>	53
TABLA 8 <i>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</i>	56
TABLA 9 <i>MEDIACIÓN (INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD)</i>	57
TABLA 10 <i>IDEACIÓN</i>	58
TABLA 11 <i>PERCEPCIÓN Y CONDUCTAS INTERPERSONALES</i>	59
TABLA 12 <i>RESULTADOS ENCUESTAS</i>	61
TABLA 13 <i>RESULTADOS ENTREVISTAS</i>	62
TABLA 14 <i>RESPUESTA PERFIL DEL USUARIO GAMER</i>	64
TABLA 15 HALLAZGOS DE LAS AGRUPACIONES CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS MENOR A 0,05 EN LA PRUEBA CHI-CUADRADO ENTRE EL GRUPO A Y EL GRUPO B	67
TABLA 16 <i>RESULTADOS ESTADÍSTICOS: PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</i>	68
TABLA 17 <i>RESULTADOS ESTADÍSTICOS: MEDIACIÓN</i>	68
TABLA 18 <i>RESULTADOS ESTADÍSTICOS: IDEACIÓN</i>	69
TABLA 19 <i>RESULTADOS ESTADÍSTICOS: RELACIONES INTERPERSONALES</i>	69

RESUMEN

En la presente disertación se investigó la influencia de los videojuegos en tres funciones cognitivas (procesamiento, mediación e ideación) de la personalidad y su correlación con las relaciones interpersonales. El estudio fue realizado desde la teoría social cognitiva, por medio del Test Psicodiagnóstico de Rorschach, en 10 personas *Gamers* y 10 personas no *Gamers* de 18 a 25 años de la ciudad de Quito. Para ello, se empezó definiendo a las funciones cognitivas (procesamiento, mediación e ideación, llamadas en conjunto la “Tríada Cognitiva” de acuerdo a John Exner) y se realizó la respectiva definición de las relaciones interpersonales. Todo esto se fundamentó en las tres teorías psicológicas que originan a la teoría social cognitiva. Así mismo, fue necesario realizar una investigación sobre los videojuegos: definición, historia y tipos, hasta la conformación del término *Gamer* y su presencia e impacto en la sociedad ecuatoriana. La recolección de la información necesaria para esta investigación se la realizó a través de encuestas, entrevistas y el Test Psicodiagnóstico de Rorschach aplicadas a 10 personas *Gamers* y no *Gamers*. La información fue analizada cualitativamente y cuantitativamente.

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador existen pocas investigaciones acerca del *Gamer*, encontrándose más en el ámbito de la Comunicación y de la Antropología; en ellas se describe la identidad, el discurso y las creencias de la cultura ecuatoriana acerca del *Gamer*. Por ejemplo, disertaciones como “La identificación del *gamer* con los personajes de los videojuegos” (2014) y “Análisis del yo en el sujeto que juega el *Multiplayer Online Battle Arena Defense Of The Ancients* y la relación con el rol que ocupa en el juego” (2014) realizadas en la PUCE. El presente trabajo pretendió ser una contribución novedosa, ya que incorporó al Test Psicodiagnóstico de Rorschach como herramienta para describir algunos aspectos fundamentales de la personalidad del *Gamer*.

Según estadísticas del INEC, en el 2013 un 28,3% de los hogares tenían acceso a internet, y un 67,8% de personas entre 16 y 24 años eran los que más uso hacían del mismo. En una encuesta realizada para una investigación de la FLACSO en el 2011, la primera comunidad *Gamer* del Ecuador, “Ecuagamers” registró un total de 350 *Gamers* a nivel nacional, teniendo como edades promedio los 18 a los 25 años, con un tiempo estimado de juego de 5 a 10 horas cada semana. El objetivo 5 del Plan del Buen Vivir (2013-2017), (“Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad”), indica que toda memoria individual conforma una parte de la identidad nacional, ayudando a promover una expresión igualitaria de la diversidad. Fue necesario tomar en consideración que presentarse como un *Gamer* forma parte de estos aspectos individuales, convirtiéndose en una fuente investigativa importante para el estudio desde la Psicología.

Existe un interés personal de que en el país se reconozca a la subcultura *Gamer* como parte de la historia de la sociedad ecuatoriana para desmentir supuestos o mitos que reconocen al *Gamer* como una persona desocupada, que pierde el tiempo y que no desarrolla conductas esperadas por la sociedad y ver a los videojuegos no solo como un mero factor de entretenimiento, sino también como un nuevo recurso para la adquisición de aprendizajes aplicables en la vida real.

Esta investigación tuvo por objetivo principal el descubrir y analizar la influencia de los videojuegos en tres funciones cognitivas (procesamiento, mediación e ideación) y su correlación con las relaciones interpersonales en adultos jóvenes que son definidos como *Gamers*.

Dentro de los objetivos secundarios se planteó: describir las tres funciones cognitivas (procesamiento, mediación e ideación); explicar las relaciones interpersonales desde la teoría social cognitiva; describir al videojuego, su historia, definición y clasificación, así como también al *Gamer*, su identidad y presencia en la cultura ecuatoriana, y; contrastar los resultados obtenidos en el Test Psicodiagnóstico de Rorschach de los sujetos involucrados en la investigación.

La disertación presentó dos hipótesis. La primera, que los videojuegos estimulan el desarrollo de las tres funciones cognitivas (procesamiento, mediación e ideación) en adultos jóvenes definidos como *Gamers*. La segunda, que los videojuegos interfieren con las relaciones interpersonales de estos adultos jóvenes definidos como *Gamers*.

En el proceso técnico se utilizaron tres instrumentos. El primero fue una encuesta para determinar características de la muestra del grupo *Gamer* frente al grupo no *Gamer*. El segundo, fueron entrevistas de historia vital de los participantes de ambos grupos, así como también una sección dedicada solo para el grupo *Gamer* que profundizó aspectos de la encuesta enfocados a los videojuegos. Finalmente, se aplicó el Test Psicodiagnóstico de Rorschach a cada persona obteniendo su respectiva interpretación grupal, lo que permitió un análisis estadístico para encontrar las diferencias significativas entre ambos grupos.

CAPÍTULO I: Funciones Cognitivas: La Tríada Cognitiva

El presente capítulo iniciará con una breve explicación de la palabra “personalidad”, necesaria para abordar el significado de “cognición” como un factor que la constituye. Posteriormente, se tratará las distintas funciones cognitivas. Por último, se explicará en qué consiste la Tríada Cognitiva propuesta por el “Sistema Comprehensivo de Exner”, contrastándola con la perspectiva de dos autores de la Psicología Cognitiva: Piaget y Ausubel.

1.1. Definición general de funciones cognitivas

Mischel definió la personalidad como “los patrones típicos de conducta (incluidos los pensamientos y las emociones) que caracterizan la *adaptación del individuo* a las situaciones de su vida” (1979, pág. 1). De esta forma, se entiende a la personalidad como un conjunto organizado de elementos (funciones cognitivas, aspectos motivacionales, afectos) que determinan la conducta de la persona frente al medio.

El término *cognición* proviene de la palabra latina *cognitio*, que significa “conocimiento, acción de conocer”. Se refiere al proceso por el cual las personas adquieren conocimientos. También se la utiliza en la traducción desde el idioma inglés (*cognitive*) al castellano en lugar del adjetivo *cognoscitivo*, que anteriormente se empleaba con más frecuencia (Rivas, 2008).

Para Neisser, el término “cognición” relaciona los procesos mediante los cuales toda señal sensorial es receptada, elaborada, almacenada, recobrada o utilizada, inclusive cuando no existe presencia de estímulos externos, tal como sucede con la imaginación y la alucinación. Son funciones cognitivas: sensación, percepción, imaginación, recuerdo, solución de problemas y pensamiento (Martínez-Freire, 2003).

Piaget, por su parte, indica que la cognición es la “*adquisición* sucesiva de estructuras lógicas [mentales] cada vez más complejas que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que avanza en su desarrollo” (1979, pág. 102). Es decir, estas estructuras mentales o representaciones cognitivas que las personas construyen, dependerán de la comprensión de los diferentes

estímulos ambientales, dando como resultado una conducta individual que diferenciará al sujeto de su medio y a su vez, permitirá su continua interacción con el mismo.

El objeto de estudio de la Psicología Cognitiva es el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y los resultados de las mismas, la cognición y sus relaciones con la conducta (Rivas, 2008). Las funciones cognitivas pueden agruparse en dos series interdependientes: básicas y superiores. Las funciones cognitivas básicas o simples incluyen a la sensación, percepción, atención, concentración y memoria. Las funciones cognitivas superiores o complejas incluyen al pensamiento, al lenguaje y a la inteligencia (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

SENSACIÓN

La sensación es un fenómeno esencialmente biológico que se produce como efecto inmediato de estímulos sobre el organismo. Bermeosolo (1997) la refería como el impacto de los estímulos externos e internos sobre los receptores sensoriales, aunado al reconocimiento por el cerebro gracias a la memoria sensorial.

La sensación se produce cuando los estímulos externos son transmitidos al cerebro y convertidos en vivencias. Esta función es realizada por los órganos de los sentidos, que en colaboración con el sistema nervioso central, son los que permiten tener conciencia del mundo externo e interno. La imagen que se crea del mundo es tan firme, que el ser humano asume que conoce todo lo que se le presenta tal como es, a pesar de que los eventos inmediatos que originan las sensaciones no están fuera, sino dentro del sistema nervioso (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

Sin embargo, aunque a las sensaciones se las pueda distinguir de las percepciones en el momento de su estudio y para el entendimiento dentro del funcionamiento del sistema nervioso central, en las experiencias reales del ser humano ambas conforman un solo proceso inseparable: la senso-percepción.

PERCEPCIÓN

La percepción es la función encargada de la organización e interpretación de la información que proviene del ambiente. Puede ser considerada como una función básica ya que es aquella de donde todas las demás surgen, es un lugar de encuentro entre la cognición y la realidad (Martínez-Freire, 2003).

La experiencia de exposición a la luz, el sonido, el dolor, etc., tienen distintos efectos en el sistema nervioso porque cada forma de energía a la que el sistema nervioso es sensible es captada por distintos sistemas sensoriales. Los receptores en los órganos de los sentidos transforman la energía en impulsos nerviosos y los envían por determinadas vías hacia las zonas del cerebro donde podrán ser codificados y comprendidos (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

La percepción, por tanto, es resultado de la interacción entre los datos sensoriales proporcionados por los sentidos y la interpretación realizada por el sujeto que se guía por el registro de experiencias pasadas o las concepciones propias de lo que ya sabe sobre el mundo y la vida. Es una función que usa el conocimiento previo para recoger e interpretar los estímulos que los sentidos registran (Rivas, 2008).

ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

La atención es la capacidad de seleccionar la información sensorial recibida y dirigir los procesos mentales hacia un objetivo. La concentración es el aumento de la atención sobre un estímulo durante un periodo de tiempo determinado, de manera que no son procesos diferentes. En realidad la concentración es un tipo de atención. Usualmente un individuo está sometido a innumerables estímulos internos y externos, aunque simultáneamente sólo puede procesar algunos de ellos. Son aquellos que involucran: sorpresa, novedad, peligro o satisfacción de una necesidad. La selección dependerá de las características del estímulo, de las necesidades y experiencias del sujeto y de las demandas de la situación (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

La atención implica esfuerzo, energía mental y recursos cognitivos que se centran en el procesamiento de estímulos informativos. Ello supone que de los múltiples estímulos dispuestos a ser percibidos y atendidos se realiza una selección de estímulos específicos, excluyendo todos los demás que interfieren en el procesamiento de los elegidos: ruido exterior, objetos del entorno, temperatura, etc. También es decisiva en las acciones humanas, al encargarse de la activación de funciones cognitivas orientadas hacia determinados estímulos o tareas específicas, constituyendo una manera de envolver a todo el conocimiento, y particularmente a la percepción (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

MEMORIA

La memoria es la función que permite reflejar las experiencias del pasado al presente, concederle significado y proyectarlo al futuro. De forma universal, la historia carga con la memoria de la humanidad. Al preservar datos, hechos, resultados científicos y demás, se trata de mantener información de la manera más verídica posible, sin embargo, el pasado siempre termina siendo entendido por quien lo recuerda e interpretado bajo el lente de la cultura.

La memoria actúa en todos los aspectos de la existencia. Todo pensamiento, comportamiento y forma de relación con las demás personas están impregnados de la historia y conocimiento de cada uno, es decir, de lo que se ha almacenado en la memoria. Se han creado innumerables intentos de clasificar a la memoria, no obstante, existe una clasificación que destaca por su sencillez y claridad, basándose en el tiempo de almacenamiento y en los contenidos de la memoria (Tirapu, 2008).

De acuerdo al tiempo de almacenamiento existe una memoria a corto plazo y otra a largo plazo. La memoria a corto plazo almacena información temporal durante un período breve de tiempo. El término "corto" resulta subjetivo, ya que puede abarcar acontecimientos o hechos de las últimas horas hasta semanas anteriores. La memoria a largo plazo, por su parte, almacena la información acaecida hace muchos años (Tirapu, 2008).

De acuerdo a los contenidos de la memoria, se establecen tres sistemas de memoria: procedimental, declarativa y de trabajo. La procedimental es aquella por la que se ha obtenido destrezas motoras habituales, es decir, se aprende cómo hacer una serie de conductas que son familiares y frecuentes para la persona. La declarativa abarca la información vinculada con el conocimiento general del mundo y las experiencias vividas de cada persona. La memoria sobre el conocimiento del mundo se conoce también como memoria semántica y se organiza en función del significado de conceptos; por su parte, a la memoria de las experiencias se la denomina memoria episódica y se constituye por los eventos y lugares que la crearon, es decir es espacio-temporal. Por último, la memoria de trabajo hace referencia al mantenimiento de información en la conciencia durante un tiempo dado, mientras se la manipula y trasforma para planear y orientar la conducta. Esta interviene en la comprensión del lenguaje, lectura, pensamiento, etc. (Tirapu, 2008).

PENSAMIENTO

El pensamiento constituye la actividad cognitiva superior no sensible caracterizada por el uso de símbolos para representar objetos, sucesos, acciones y relaciones. Todo el conocimiento adquirido y la comprensión intelectual que permite conceptualizar, reconocer relaciones, alcanzar significados y planificar acciones son posibles por medio del pensamiento y el lenguaje (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

El pensamiento representa la realidad, no la duplica. Se relaciona con la voluntad para determinar qué acción debe ser realizada, es la adopción consciente de una determinada línea de acción con el propósito de conseguir un fin. El pensamiento corresponde a una actividad que implica un conjunto de operaciones y la manipulación mental de símbolos en lugar de actuar directamente sobre la realidad. Permite aprender de los datos del medio, ordenarlos, otorgarles sentido, formar relaciones entre sí y resolver problemas (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

INTELIGENCIA

Tradicionalmente se definía a la inteligencia en términos de capacidad de memoria, aprendizaje, aptitud para resolver problemas, razonamiento, adaptación al medio, desenvolvimiento social, etc., sin embargo, estos conceptos son la consecuencia de la aplicación de la inteligencia, pero no la definición de la misma (Tirapu, 2008). De acuerdo a Tirapu (2008), se puede entender como inteligencia al producto de la interacción de las funciones ejecutivas (prestar atención, reconocer un objetivo, formular una intención elaborar un plan, ejecutar el plan y valorar el logro) en los procesos de asociación de ideas, movimientos y acciones simples que orientan a la resolución de problemas complejos; es decir, es la capacidad mental para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente.

Un acto inteligente es resultado de la actividad mental de un individuo, mientras que una conducta inteligente es el resultado de los ensayos mentales llevados a cabo en la mente, por lo tanto, la inteligencia es la combinación entre el mundo externo que plantea situaciones a resolver y el mundo interno que propone soluciones. Es el planteamiento del cerebro para resolver una situación para la que no existe una solución predeterminada (Tirapu, 2008).

LENGUAJE

El lenguaje es la facultad del ser humano para comunicarse y representar la realidad mediante signos. Hace referencia a cualquier clase de sistema de comunicación entre seres vivos. Existen lenguajes no verbales y lenguajes verbales, siendo los últimos exclusivos de los seres humanos (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

Bermeosolo (1997) aclara que el conocimiento intelectual que permite el reconocimiento y organización coherente del mundo se produce por acción del pensamiento, y este por su cualidad simbólica y conceptual, se muestra en sus manifestaciones por medio del lenguaje, sobre todo del lenguaje verbal.

Tradicionalmente se confería un papel pasivo al lenguaje. Se pensaba que este solamente ayudaba en la descripción del mundo, es decir, las cosas ya se habían dado y el lenguaje venía después para relatarlas. Por el contrario, en la actualidad muchos dan al lenguaje el lugar que por mucho tiempo ocupó la razón. Por ejemplo, la sensación y percepción son posibles sin el lenguaje, pero la representación que los conecta con el pensamiento es inconcebible sin el lenguaje (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

El proceso del lenguaje se compone de tres eslabones. El primero es la formación y uso del concepto, en la que el concepto es fijado como material de aprehensión del intelecto. La formación del concepto se da al aislar y abstraer rasgos esenciales de un objeto a partir de las representaciones de la percepción. El segundo eslabón está formado por las relaciones entre conceptos por medio del juicio, donde se consolidan los hechos y las relaciones entre ellos. Y el último eslabón son las deducciones de conclusiones, que resultan de la percepciones de las relaciones entre el ser y el acontecer (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

Por ende, el lenguaje es esencial no solo en el campo de la comunicación sino también en la organización, permanencia y recuperación de la información. De esta manera, el ser humano puede tomar control del mundo exterior e interior. Puede entender su entorno, así como dar sentido y expresar todo lo que siente y ocurre en su universo interno (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

Todas las funciones básicas y secundarias antes mencionadas, introducen en aspectos generales a la Tríada Cognitiva de la personalidad, donde las primeras forman parte del procesamiento de la información e interpretación de la realidad (mediación), que

constituyen la adquisición de información y su transformación en imágenes. Las funciones secundarias también intervienen en la construcción de la información a imagen (mediación) y en la ideación, ya que constituyen la capacidad de conceptualización de las imágenes antes creadas en la mediación para su uso en la interacción con el medio. Estas funciones tendrán como producto final el aprendizaje.

APRENDIZAJE

Aprender es natural para el ser humano y todas las conductas manifestadas son producto del aprendizaje. Es preciso hacer énfasis en que el término aprendizaje se emplea para indicar tanto el proceso como el resultado del mismo. Es decir, cualquier cambio en el pensamiento o conducta que se produzca por medio de aprendizaje también se denomina aprendizaje (Rivas, 2008).

Por aprendizaje se entiende a los cambios mentales relativamente permanentes que influyen en el pensamiento y conducta, estos indican la obtención de conocimientos o habilidades por medio de la experiencia y que pueden incluir estudio, observación y práctica para desarrollar dichas habilidades. Sujetándose a esta noción de aprendizaje, se descartan aquellas habilidades que se adquieren por el orden natural de maduración, así como los reflejos (Dörr, Gorostegui, & Bascuñán, 2008).

En el aprendizaje se incluyen experiencias espontáneas, ocasionales, metodológicas, técnicas, etc. Los cambios que estas experiencias producen consisten en la adquisición de algo nuevo o en la modificación y reorganización de la información, habilidades y estrategias previas ya establecidas en el individuo. Es un cambio en lo que se sabía y hacía (Rivas, 2008).

Las dos grandes modalidades de aprendizaje son el implícito y el explícito. Estos aprendizajes se producen en circunstancias y condiciones distintas, con resultados diferentes, pero que se interrelacionan constantemente. El aprendizaje implícito es aquel que se da espontánea e inconsistentemente, dado que no tiene el propósito directo de aprender algo. En él se pueden incluir todas las experiencias e interacciones de rango cultural y social. El aprendizaje explícito, por su parte, se produce de manera intencional, con la voluntad y atención del sujeto en la actividad, añadiendo esfuerzo personal para lograr la finalidad de aprender lo requerido. Las nuevas experiencias y conocimientos son los que hacen que las personas alteren sus concepciones previas, formando nuevas

relaciones entre ellas que se manifiestan en la conducta, pensamiento y lenguaje (Rivas, 2008).

1.2. La Tríada Cognitiva

Exner (2005) dentro de su “Sistema Comprensivo”, explica de forma general los tres aspectos que intervienen en las actividades cognitivas de la persona (procesamiento de la información, mediación e ideación), agrupándolos bajo el nombre de “Tríada Cognitiva”. La base de la conducta se centra en el proceso continuo entre estas tres operaciones relativamente independientes, pero íntimamente relacionadas. Así mismo, es necesaria una comparación significativa con autores relevantes dentro de la Psicología Cognitiva, como lo son Piaget y Ausubel, para encontrar similitudes que sustenten la base teórica de la presente disertación.

1.2.1. Procesamiento de la Información

El procesamiento se refiere a los procedimientos mentales implicados en recoger datos desde el ambiente (interno o externo). Involucra la exploración de varios estímulos y la creación, en la memoria a corto plazo, de imágenes correspondientes a dichos estímulos. Diversos elementos como la motivación, la necesidad de logro, la defensividad, disposiciones preestablecidas o actitudes preconcebidas, etc., pueden influenciar las estrategias de procesamiento en una situación específica. Sin embargo, la mayoría de las personas desarrollan hábitos generales de procesamiento que se manifiestan durante la recepción de nuevos datos. (Exner, 2005).

La metáfora del ordenador resultó crucial para el desarrollo de la Psicología Cognitiva, principalmente para el procesamiento. A nivel funcional, el sistema de un computador y el sistema de la mente humana presentan ciertas similitudes, debido a que constituyen sistemas procesadores de información. Ambos reciben información (*input*) que codifican, transforman, organizan, almacenan y recuperan (Rivas, 2008).

De forma activa o pasiva, el sujeto extrae información que percibe de su entorno por medio de los sentidos; luego la procesará para darle uso en la adquisición de nuevos conocimientos y en la acción (respuestas al medio, solución de problemas, etc.). Es así

como esta función tendrá por objetivo el transformar la información por otra que sea comprendida por la mente, es decir, crear una representación.

Por otro lado, a la información se la puede crear, expandir y multiplicar sin ningún límite; debido a su carácter inmaterial no cumple con el principio de conservación de la materia y en lugar de desgastarse, produce más conocimiento. Por ello, sus límites son medibles en lo cualitativo y se transmite simultánea y paralelamente en todas direcciones y bajo múltiples formatos (Cabrera, 2003). Así, la información es dinámica y puede ser observada de forma distinta, desde varias perspectivas aunque se trate de una misma realidad.

El primer paso para la formación de una representación es la senso-percepción, función que informa del entorno de modo inmediato y permanente, permitiendo el conocimiento acerca de hechos, situaciones y propiedades, y estructura de los objetos. La función perceptiva más utilizada es la visual, a la que puede describirse como una serie de operaciones por las que la información sensorial visual ingresa (*input*) y se traduce en una imagen, percepto o representación mental del objeto (*output*), lo cual está asociado íntimamente con la memoria (Rivas, 2008). Para Exner (2005), son exactamente estos procedimientos mentales los que están implicados en la adquisición de datos y llevan por nombre “*procesamiento de la información*”.

Dentro de la teoría de los niveles de procesamiento (Craik & Lockhart, 1980), se habla de dos tipos de niveles con respecto a la percepción del estímulo. El estímulo percibido puede procesarse dependiendo de sus características o propiedades físicas: tamaño, inclinación, sonido, color, etc. Una palabra puede ser analizada en términos de sus características sensoriales de tipo visual o de tipo auditivo. Este procesamiento corresponde a un nivel superficial. En cambio, esta misma palabra o un conjunto de ellas, pueden procesarse en términos semánticos o de significado y se lo conoce como un procesamiento de nivel profundo; aquí existe una mayor elaboración, acompañada de una mejor comprensión y una retención más duradera.

Sin embargo, estos niveles no han de concebirse como una dicotomía superficial-profunda. Se está hablando de un *continuum* con sucesivos grados de elaboración. Un estímulo puede procesarse de modo sucesivamente más profundo y cognitivamente más exigente de lo que depende la respectiva representación mental. Por ejemplo, al leer la palabra “casa”, a un nivel superficial se hace énfasis en cómo está escrita, en el sonido de

sus sílabas y como esta se pronuncia, si es con una intensidad alta o baja, etc. Cuando se alcanza un nivel profundo de la palabra “casa”, se la puede relacionar con otras palabras como jardín, sala, comedor, baño, es decir, los componentes que la constituyen tanto por fuera como por dentro, y si se requiere un significado más profundo, se le puede otorgar características como cómoda, linda, pequeña, vieja, y así sucesivamente. (Rivas, 2008).

El segundo paso es la atención. Esta actúa a manera de filtro, seleccionando determinados estímulos de entre la multiplicidad de los que inciden simultáneamente en los órganos sensoriales, restringiéndolos a lo que permite la capacidad o los recursos mentales disponibles (Rivas, 2008). En el procesamiento de la información, estos estímulos son almacenados en la memoria, para luego ser interpretados o entendidos a la luz de los conocimientos o experiencias de la persona (mediación o interpretación de la realidad).

Dentro de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1973), el concepto de “*asimilación*” equivaldría al procesamiento de la información que propone Exner (2005), pero con algunas diferencias evidentes. En la asimilación y en un primer momento, los contenidos de las experiencias son incorporados (procesados) selectivamente, en la medida en que resultan compatibles con la estructura cognitiva del individuo. Aquí se habla enteramente del concepto de procesamiento. En el segundo momento de la asimilación, las estructuras del conocimiento ya construidas pueden cambiar o modificarse en cierto grado, en función de esta nueva adquisición, ajustando esquemas o modelos mentales específicos, entrando a la siguiente etapa del desarrollo cognitivo conocida como acomodación (Piaget, 1973). Para Exner (2005), este segundo momento se conoce como mediación, entendiéndose que tanto procesamiento de la información como mediación, compartirían características de la asimilación solo en su primer momento.

Dentro del aprendizaje, la teoría cognitiva de la asimilación de Ausubel (2002), trae algunas similitudes que comparte con el concepto de procesamiento de la información. Los principios en los cuales se fundamenta esta teoría son: la inclusión, diferencia progresiva y la conciliación integradora. En este caso, la inclusión vendría a relacionarse con el procesamiento de la información.

Cuando se habla de inclusión, la nueva información adquirida interactúa con los conceptos ya disponibles en la estructura del significado de la persona, de tal forma que

los nuevos conceptos se incluyen en categorías o conceptos más amplios que generan una modificación enriquecedora de la estructura cognitiva (Ausubel, 2002). Al igual que en la asimilación y procesamiento de la información, se da un primer acercamiento general a lo que podría ser la información obtenida por los sentidos, comenzando con el procesamiento de las características más relevantes del mismo.

Es así como el procesamiento de la información, implica la exploración de un campo estimular y la creación, en la memoria a corto plazo, de unas imágenes de ese campo y de partes del mismo (representaciones).

1.2.2. Mediación (interpretación de la realidad)

La mediación involucra las operaciones mentales que suceden durante la identificación o la traducción de la información recibida. Consiste en identificar o traducir la imagen producida por el procesamiento de información. Requiere un proceso de conciliación (mediación) entre la imagen que se acaba de almacenar y los elementos disponibles en la memoria, a fin de poder responder a la pregunta “¿qué podría ser esto?”. (Exner, 2005). Entonces, se habla de una función avanzada de la percepción que tiene que ver con la interpretación de la realidad.

En la mediación cognitiva, se esclarece si las identificaciones (respuestas) dadas por el sujeto son acordes a los rasgos estimulares que recibe del medio, y se encarga también de que la información tome una forma más detallada y precisa sobre ciertos rasgos de la actividad mediacional, especialmente en qué grado está determinada por traducciones comunes, infrecuentes o inexactas (Exner, 2005). Se trata de cómo la persona puede dar un sentido a la información que recibe, además de lograr compararla con experiencias y conocimientos previos que la lleven a una traducción mucho más fina y desarrollada.

A más de relacionarse con la asimilación, la mediación también forma parte de lo que Piaget explica como acomodación dentro del desarrollo cognitivo. Al encontrarse el ser humano en una constante interacción activa, permanente y dinámica con el entorno, toma elementos que se integran en las estructuras mentales existentes (asimilación o procesamiento); para luego, continuar con un proceso de acomodación donde lleva a

cabo ajustes, reajustes y modificaciones que le permitirá adaptarse a nuevas condiciones o situaciones (Piaget, 1973).

La acomodación genera una modificación del pensamiento y la acción para responder a las exigencias de una situación nueva. El organismo modifica sus estructuras para ajustar las nuevas adquisiciones. Por tanto, la acomodación implica la modificación y recombinación de los esquemas cognitivos y la formación de otros nuevos (Piaget, 1973).

El producto final de la asimilación y la acomodación es una respuesta ante la nueva adquisición de información que ha sido procesada y comprendida, conociéndola de mejor manera como aprendizaje. El procesamiento de la información y la mediación tienen la misma finalidad, pero a diferencia de la asimilación y acomodación, no comparten el mismo orden de desarrollo, sino que más bien se encuentran mezcladas. Al hablar de asimilación se hace referencia tanto al procesamiento como a los inicios de la mediación, mientras que en la acomodación, la mediación toma un papel más definitivo de sus funciones.

El segundo principio de la teoría de la asimilación de Ausubel (2002) es la diferencia progresiva, muy similar a la mediación. El principio de diferencia progresiva se basa en la serie de secuencias en que las ideas más generales se van sucesivamente desplegando y progresivamente diferenciado en sus aspectos específicos o detalles. Mientras más general sea un concepto, resulta más fácil captar los aspectos diferenciados del mismo; por ende, al presentar las ideas más generales y diferenciarlas en especificidad y detalle, permite el anclaje para otros nuevos conceptos más específicos.

Dentro de diversas investigaciones (Inciarte & Inciarte, 2014), se ha determinado que la mediación tendría tres categorías: construcción/aproximación al conocimiento, socialización/contrastación y transformación.

En la construcción del conocimiento, existen una serie de factores internos (experiencias previas, autoestima, motivación) y externos (la comunidad de aprendizaje donde se encuentra la persona, la cooperación de pares, manejo de recursos) que condicionan la producción de ese conocimiento. Es necesario que la persona pueda desarrollar competencias cognitivas que le permitan generar el conocimiento de manera lógica y coherente (Inciarte & Inciarte, 2014).

En la segunda categoría, socialización/contrastación, la interacción social que se desarrolla en las comunidades de aprendizaje y que promueve el desarrollo cognitivo, permite que capacidades como la comunicación e intercomunicación y el diálogo, puedan generar procesos de reflexión (Inciarte & Inciarte, 2014).

Por último, en la transformación, las experiencias o acontecimientos pasados que se encuentran dentro de las estructuras mentales, son vinculadas o modificadas con el nuevo conocimiento adquirido para así transformar el universo de significados de la persona. En el proceso de transformación existe considerable influencia de la mayor cantidad y calidad de experiencias positivas que se logran incorporar en la función de mediación, ya que aumentará la capacidad de la persona para usar estas nuevas posibilidades en términos estructurales y de aprendizaje (Inciarte & Inciarte, 2014).

Por tanto, la mediación cognitiva, se encarga de la traducción de la nueva información, que es obtenida gracias al procesamiento de la información y posteriormente a su integración a las experiencias anteriores, las cuales pueden cambiar si la información es compatible y necesaria para la adaptación del ser humano.

1.2.3. Ideación

La ideación es la función que se produce una vez identificada la información que se ha recibido y que conduce a alguna forma de conceptualización mental de lo que se ha traducido. Es la más compleja de las tres funciones. Si el procesamiento consiste en la creación de imágenes y la mediación se refiere a la traducción de esas imágenes, el trabajo de la ideación está vinculado a la manera en que se conceptualizan y utilizan las traducciones. Es el área del pensamiento que se encarga de la organización de los símbolos o conceptos a fin de que adquieran significación para el sujeto. El pensamiento conceptual es un ingrediente fundamental de la prueba de realidad. Constituye el núcleo de la actividad psicológica a partir de la cual se desarrollan todas las decisiones y las conductas deliberadas (Exner, 2005). Esta función puede ser identificada como el pensamiento en las funciones cognitivas.

Jerome Bruner (1998), señaló que la revolución cognitiva ha puesto más énfasis en el procesamiento de la información, en lugar de hacerlo en el proceso de construcción del significado. Por ende, más que la información en sí misma, el concepto fundamental de la psicología cognitiva sería el significado.

En efecto, el estímulo que es percibido adquiere significado al ser interpretado por la persona, como se vio en la mediación. En esta función se otorga una significación primaria para que el nuevo conocimiento sea usado y manipulado por la estructura mental, pero la mente humana alcanza su más genuino pensamiento cuando es capaz de formar conceptos con esta información, de proporcionar soluciones a problemas e inclusive aumentar la actividad creadora en cuanto se refiera a descubrimiento, elaboración o construcción de una dimensión significativa (Exner, 2005).

Por ejemplo, en el proceso de aplicación en el Test Psicodiagnóstico de Rorschach, una persona puede decir que en la lámina V ve “un murciélago”. Hasta aquí se ha realizado exitosamente el procesamiento de la información y la mediación. La persona ha registrado la mancha y la ha traducido con respecto a sus experiencias previas (la persona ha visto anteriormente murciélagos), emitiendo una respuesta, pero todavía no ha entrado en el proceso de ideación.

Si al preguntarle el por qué le pareció “un murciélago”, la persona hace alguna referencia al movimiento (está volando, por ejemplo) o a la emoción (está enojado), se puede hablar de que se ha producido ideación, es decir, se ha formado un concepto que ha ido más allá de lo obvio, de la apariencia y que da cuenta de una actividad ideacional.

Lo mismo ocurre en cualquier situación de la cotidianidad. Una persona puede ser capaz de visualizar el estímulo que se le presente de una o varias formas, mientras más opciones tenga de enriquecimiento de su respuesta, mayor será el empleo de su actividad ideacional, ya que el significado de un hecho u objeto depende de lo que haya llegado a saber acerca del mismo.

La actividad mental del ser humano implica una búsqueda del significado de las cosas y esto se vuelve una dimensión esencial de la actividad cognitiva. La calidad del aprendizaje y la educación, se estructuran gracias al empleo de funciones cognitivas (ideación) en la construcción del significado del mundo y de la vida. La utilización del conocimiento específico disponible, relevante respecto de la nueva información, y las relaciones establecidas entre aquel y ésta, hace posible el aprendizaje significativo (Rivas, 2008).

Entonces, la ideación funcionaría como un sistema de significados donde se determina la pertenencia de algo a una categoría y, por ende, se le atribuye significado y

se comprende lo que el objeto es y no es. Sin la posibilidad de categorizar de esta forma, el individuo sería incapaz de identificar seres y hechos, de dar sentido a las propias experiencias y solo se limitaría a un entendimiento superficial, sin la capacidad de realizar inferencias, predicciones y de regular las propias acciones (Rivas, 2008).

El conocimiento general que proporcionan el procesamiento y la mediación, se enriquecerá y organizará por procesos mucho más elaborados y conceptualizados gracias a la ideación. Los conceptos hacen posible dilucidar si determinados elementos son miembros de una categoría y, por tanto, estructuran experiencias. Existen personas que tienen una capacidad de ideación más baja que otras, no obstante, esto no las hace carecer de ella; todo dependerá de cómo se den las funciones anteriores o si el sujeto se encuentra cómodo y seguro para expandir su conocimiento (Rivas, 2008).

El último principio de la teoría de la asimilación de Ausubel (2002), la conciliación integradora, se asemeja a la ideación. Este principio concierne a las interrelaciones entre los conceptos y proposiciones adquiridas en el trascurso de la diferencia progresiva, de la que es complementaria. En los procesos de integración se resaltan vínculos, se descubren identidades o semejanzas, se discriminan diferencias y concilian posibles discrepancias o incoherencias.

Piaget (1983), hace énfasis que el niño dentro del desarrollo cognitivo y a finales de los estadios del período sensorio-motor, debe comenzar a atribuir una significación global a los estímulos, lográndolo a través de la adquisición del sistema del lenguaje. Toda actividad cognitiva y motriz, no solo incluyendo al pensamiento, debe pasar de la percepción y el hábito al pensamiento conceptual y reflexivo, el cual consiste en vincular significaciones. Es así como la capacidad de ideación, ya se ve constituida desde la niñez y se preserva durante la vida adulta, ya sea con menor o mayor uso.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis entre Exner, Piaget y Ausubel respecto de las funciones explicadas.

Tabla 1*Funciones Cognitivas*

Autores	Primera Función	Segunda Función	Tercera Función
Exner	Procesamiento: Ingreso de información y creación de imágenes.	Mediación: Identificación o traducción de las imágenes creadas.	Ideación: Conceptualización de las traducciones para darle un significado.
Piaget	1er momento de la asimilación: La información es incorporada selectivamente, en la medida en que resulta compatible con la estructura cognitiva.	2do momento de la asimilación: La información preexistente cambia en función de la nueva. Se lleva a cabo ajustes, reajustes que permitan a la persona adaptarse a nuevas situaciones (acomodación).	Pensamiento: paso de la percepción y el hábito, para llegar al concepto y la reflexión. Para Piaget, la ideación vendría a ser el pensamiento.
Ausubel	Inclusión: La nueva información interactúa con los conceptos preexistentes formando conceptos más generales.	Diferencia progresiva: Las ideas generales adquiridas, se diferencian por la especificidad de las situaciones. También se conoce como la retención de información.	Conciliación integradora: Se descubren vínculos, semejanzas, diferencias y se concilian posibles discrepancias o incoherencias.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe

CAPÍTULO II: Relaciones Interpersonales

El capítulo inicia con una definición de lo que son las relaciones interpersonales, para después explorar su papel en la conformación de diferentes grupos sociales. Posteriormente se trata cómo algunos diferentes puntos de vista teóricos analizan y conciben a las relaciones interpersonales. Así, se revisan: los esquemas mentales de Piaget, la teoría de los constructos de Kelly, la teoría del aprendizaje social de Bandura y la teoría social cognitiva de Mischel. Finalmente se correlacionan los puntos más significativos del capítulo anterior con el presente para mostrar cómo el factor cognitivo influye sobre las relaciones interpersonales.

2.1. Definición

El ser humano es un ser que existe en un ambiente social y toda acción que realiza es, directa o indirectamente, una manifestación de su vida junto a otros. Heider (1958) definió a las relaciones interpersonales como el trato entre personas, en el que intervienen la percepción, los sentimientos, las opiniones y las expectativas que una persona tiene sobre otra, para así determinar la reacción que mostrará ante lo que el otro hace, dice, piensa.

De acuerdo a Petrovski (1986), los primeros grupos que se formaron fueron los laborales. La familia es un grupo humano que en los pueblos primitivos estaba formada por toda la tribu, por lo que simultáneamente la familia también es un grupo laboral primario. Es decir, la necesidad de protección ocasionó que las personas se agruparan para lograr su supervivencia, y posteriormente comenzaron a repartir las tareas y responsabilidades que se iban generando entre los miembros del grupo, como alimentación, cuidado de los más débiles, etc.

En cualquier comunidad se busca tener organización y en ocasiones se elige a un líder para que asuma el mandato de las actividades y objetivos del grupo. Así se establece una estructura interna para el grupo creada por los acuerdos. Por otro lado, Petrovski (1986) señala que la forma más elevada de organización de grupos es la del grupo “colectivo”, el que siendo parte de la sociedad, se unifica con fines comunes para realizar una actividad conjunta sometida a los objetivos de esa sociedad. Sin embargo, no

todo grupo organizado interna y externamente es un colectivo. Una banda de delincuentes puede ser un grupo con una sólida organización interna y externa, pero no es un colectivo, sino una corporación, ya que sus fines internos no salen de los marcos de este grupo y no benefician a la sociedad. Para que un grupo pueda ser considerado como colectivo, los objetivos de su actividad no pueden estar encerrados y responder únicamente a los objetivos del grupo, sino que deben responder también a las exigencias externas de la sociedad como ente gobernante máximo.

El ser humano al desarrollarse dentro de un entorno social que exige aprender a navegar entre complejas interacciones personales, construye patrones de conducta que crean diferentes formas de relación entre individuos y grupos. Emilio Mira y López (1969) establece que existen cuatro tipos fundamentales de relación: rivalidad, dominio, sumisión y colaboración.

La “relación de rivalidad” se inicia desde la “lucha de poder”, es decir, se establece con el objetivo de dominar al otro. En su disposición más primitiva se expresa en agresión física, pero reglamentada socialmente puede adoptar formas de competición deportiva o amistad cooperativa. Para adquirir esta condición se necesita llegar a interesarse por el ser con el cual se forma la rivalidad, de manera que la conducta de cada uno influye en la del otro y cualquier acto que se realice determina una respuesta imitativa, destructiva o superadora, según el caso (Mira y López, 1969).

En la “relación de dominio”, una de las partes se siente dueña de la situación, y considera a la otra como súbdito del cual se puede disponer y ordenar. Cuando la tendencia de una persona hacia el deseo de mandar sobre otros se ve obstaculizada repetidamente, puede ocurrir que se debilite o que se desarrolle una conducta sádica que compense la frustración con actos violentos sobre seres más débiles que el sujeto (Mira y López, 1969).

En la “relación de sumisión” se presenta una actitud pasiva y carente de iniciativa por una de las partes, de esta manera, la parte opresora impone la condición de aprobación de todo acto a fin de mantener al otro en posición dependiente. La inexperiencia, apatía, admiración, propensión al autocastigo y conveniencia utilitaria (ganancia económica, afectiva, etc.) son los factores motivantes para la formación de esta relación, no obstante, es el miedo el factor más poderoso y común para perpetuarla (Mira y López, 1969).

En la “relación de colaboración” existe una equiparación entre los involucrados, sin embargo, esta condición no crea rivalidad, por el contrario, conduce a la unificación y convergencia de acciones en beneficio común. Las posiciones de mando y obediencia circulan dinámicamente de un individuo a otro para una finalidad productiva o incluso de placer. Este tipo de relación se construye tras superar las emociones defensivas y ofensivas, hasta llegar a las afectuosas. Si una de las partes solo finge colaborar con la otra, entonces no es una relación de colaboración, sino una de sumisión o dominio, cuyos objetivos son distintos a los de la verdadera cooperación (Mira y López, 1969).

2.2.1. Teoría de los constructos personales

Dentro del estudio de la personalidad, la teoría de los constructos personales de George Kelly (2001) partió de una premisa filosófica, llamada “alternativismo constructivo”. Esta premisa establece que todo lo que existe puede ser reconstruido y que ninguna de las construcciones actuales de la persona (único medio para imaginar la realidad) es perfecta, como muestra repetidamente la historia del pensamiento.

Por “construir”, Kelly (2001) entiende introducir (en el mundo) una interpretación (propia y original). Tanto las circunstancias como las condiciones objetivas del mundo, importan menos que la forma en que son interpretadas por las personas. Todas las experiencias se definen a través de filtros conocidos como constructos personales. Es así, como el postulado fundamental de la teoría menciona que los procesos de una persona están psicológicamente canalizados por la forma en que prevé e interpreta los acontecimientos.

Una persona puede vivir anticipando sucesos que han de ocurrir a continuación, y los únicos canales que dispone para anticiparlos son las construcciones personales capaces de imponer influencias sobre lo que sucede en cada momento. Si fracasa, la eficacia de sus construcciones se verá cuestionada y su percepción del futuro empezará a decaer. Por tanto, la persona construye adscribiendo una propiedad que sirve tanto para vincular un acontecimiento con otros diferentes, como para contrastarlo con los que se le asemejan, esta dimensión construida es a lo que Kelly (2001) llamó constructo. Entonces, constructo es el eje de referencia usado por la persona para interpretar su realidad, el cual dará sentido y significado a todo acontecimiento que esta reciba y le permitirá ordenar su pasado, presente y futuro, dándole un tinte único y característico a su conducta.

Kelly (2001) concebía la conducta humana como un esfuerzo para el conocimiento, otorgándole a la persona una importancia central como constructor activo del mundo, es decir, el “hombre como científico”, y de acuerdo a esto, la meta de la Psicología consistiría en determinar la forma en que las personas construyen sus mundos y la percepción de sí mismos. La teoría de los constructos personales de Kelly (2001) se estructuró en base a 11 corolarios (de la construcción, de individualidad, de organización, de dicotomía, de elección, de rango, de experiencia, de modulación, de fragmentación, de comunalidad y de socialidad) de los cuales dos son relevantes para la investigación:

Corolario de comunalidad: en la medida en que dos personas emplean una construcción similar de la experiencia, sus procesos son psicológicamente similares. Permite imaginar al ser humano afrontando acontecimientos familiares de manera novedosa, y cooperando con sus pares para hacer de su mundo un sitio diferente (Kelly, 2001). Por ejemplo, una persona que ha atravesado un duelo difícil de un familiar cercano y otra que la han despedido de su trabajo por un error cometido; a pesar de que ambas atravesaron experiencias diferentes, llegaron a conocer diferentes intensidades de dolor emocional, llegando a que este dolor en sus respectivas situaciones les afectará a un plazo determinado.

Corolario de socialidad: una persona puede desempeñar un rol en un proceso social que involucra a otra en la medida en que esa persona construya los procesos de construcción de la otra. Sienta la base para entender el rol como un término psicológico; y en consecuencia, para analizar cimientos psicológicos de la sociedad (Kelly, 2001). Por ejemplo, una persona que observa atentamente a otra mientras esta se encuentra estudiando. La persona observadora puede comenzar a pensar lo que hará la persona en unos minutos posteriores, puede pensar que se cansará y levantará quizá a tomar algo de aire, o puede que esta revise su celular por algún mensaje que le llegue o probablemente se vaya por lo cansado que está. El observador ha construido la posible conducta del otro y quizá pueda estar en lo cierto o no, conforme lo siga observando.

2.2.2. Teoría de los esquemas mentales

Piaget (1981) señala que el conocimiento elemental no es el resultado de una simple impresión depositada por los objetos sobre los órganos sensoriales, sino de una asimilación activa del sujeto que incorpora los objetos a los sistemas sensorio-motrices.

Es así como el aprendizaje no se debe a presiones aceptadas pasivamente por la persona, sino a la acomodación de los esquemas de asimilación. Por ende, toda acción clave del organismo para la construcción del conocimiento se denominará, esquema.

Conocer no consiste en copiar lo real, sino en trabajar sobre ello y transformarlo, a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligadas estas acciones. De esta forma, un esquema es la estructura u organización de las acciones tal como se transfieren o generalizan, con motivo de la repetición de una acción determinada en circunstancias iguales o análogas. Los esquemas son acciones mentales que presentan una serie de regularidades y que conservan una organización interna cada vez que aparecen (Piaget, 1973)

En el momento en que se incorpora la información al sistema y se transforma para renovar los esquemas cognitivos mentales antiguos y crear nuevos, la persona producirá una respuesta ante su medio, conocida también como aprendizaje o adaptación ante la situación. Los esquemas se verán reflejados dentro de este aprendizaje como conductas destinadas a buscar un equilibrio y orden para alcanzar una meta esperada, debido a que sus características de generalización les permite repetir una misma acción o aplicarla a nuevos contenidos.

Piaget extiende el concepto de esquema a través de todo el desarrollo cognitivo del niño, dando a entender que se refiere a estructuras cognitivas generales y no específicas de ningún período en particular. Estos esquemas serán los que denominarán de diferentes maneras las características estructurales descritas por Piaget (por ejemplo, la inteligencia). Entonces, existirán esquemas de acción, esquemas representacionales y esquemas operatorios (Piaget & Inhelder, 1972).

Los esquemas que no desaparecen, sino que más bien evolucionan por el ejercicio constante, se los denomina esquemas de acción. A través de los mecanismos de asimilación y acomodación, los esquemas reflejos de las primeras etapas de la vida del bebé se van diferenciando, de manera que dejan de ser conductas involuntarias para pasar a acomodarse a una serie de situaciones y objetos. Los esquemas de acción se coordinarán posteriormente entre sí, dando lugar a formas más complejas de interacción con el medio. Piaget ha destacado de estos esquemas su papel en la construcción de la realidad (Piaget & Inhelder, 1972).

En la segunda mitad del segundo año de vida, la capacidad de representación simbólica hace posible la construcción de esquemas representacionales, entendidos como acciones mentales o internas. Es necesario recalcar que todos los esquemas a los que se refiere Piaget son, por definición acciones, si bien una clase particular de ellos recibe propiamente la denominación de esquemas de acción (Piaget & Inhelder, 1972).

Los esquemas representacionales o de acción interiorizados, se agrupan en totalidades que reciben el nombre de operaciones y las totalidades mismas se denominan estructuras operatorias. Si los esquemas representacionales son ya un tipo de organización, las operaciones o esquemas operacionales son acciones internas, reversibles y organizadas en una estructura mucho más definida de un conjunto (Piaget & Inhelder, 1972).

Por último, en determinados momentos del desarrollo, estos esquemas se organizan y combinan entre sí de acuerdo a reglas, dando lugar a estructuras cognitivas, las cuales mediante los mecanismos de asimilación y acomodación, dan como resultado la construcción del conocimiento. En el apartado 2.3. Correlación entre Funciones Cognitivas y Relaciones Interpersonales, se hablará de la relación de la teoría de los esquemas con respecto a las relaciones interpersonales.

2.2.3. Teoría del aprendizaje social

Albert Bandura (1985) afirmó que una teoría adecuada del aprendizaje social debe dar cuenta del papel del refuerzo vicario, por el cual se modifica la conducta de un observador en virtud del refuerzo administrado al modelo. Por lo general, el modelo recompensa la conducta imitativa, la cual tiene consecuencias gratificantes, debido a que este exhibe una conducta socialmente efectiva, por ello los niños desarrollan un hábito generalizado de reproducir las respuestas de sucesivos modelos. Lo que hace que se adquieran de manera más rápida las pautas de conducta social es la influencia combinada de los modelos y del refuerzo diferencial (reforzar una conducta adecuada que previamente se ha seleccionado y al mismo tiempo extinguir una conducta inapropiada que se desea que desaparezca).

De esta forma, la teoría social del aprendizaje concibe que las influencias producidas por el modelaje causen aprendizaje, principalmente a través de sus funciones informativas y que los observadores adquieran representaciones simbólicas importantes

de las actividades de los modelos más que de las asociaciones específicas de estímulo-respuesta. Es así como el fenómeno del modelado está gobernado por cuatro subprocesos interrelacionados (Bandura, 1971).

Proceso atencional: una persona no puede aprender demasiado por observación si no logra atender o reconocer las características esenciales de los modelos de conducta. Una simple exposición de las personas hacia los modelos, no garantiza una cercanía con los mismos, o que necesariamente seleccionen de las numerosas características del modelo la más relevante. Entre los factores que determinan las experiencias observacionales, las preferencias asociativas son indudablemente las de mayor importancia. Las personas con las que se relaciona de forma regular, delimitan los tipos de conducta que se observa repetidamente, logrando un aprendizaje más profundo. Los modelos que poseen cualidades interesantes y atractivas se prestan más a la observación que aquellos que carecen de características gratificantes, aun cuando puedan destacarse en otras áreas (Bandura, 1971).

Procesos de retención: el aprendizaje observacional involucra a dos sistemas representacionales: por imágenes y de forma verbal. Durante la exposición al modelo, el estímulo que este produce es captado gracias a un proceso de condicionamiento sensorial, logrando la recuperación de las secuencias de imágenes de su conducta en la mente de la persona. De esta forma, y bajo condiciones donde los estímulos se encuentren altamente correlacionados, es imposible no relacionar el nombre del objeto nombrado con el registro de imágenes que se tiene almacenado, sin la necesidad de que el objeto se encuentre físicamente presente. El segundo sistema representacional afirma que la influencia del modelo puede ser adquirida, retenida y posteriormente reproducida, por medio de una codificación verbal de la información visual a manera de secuencias. Esto se logra debido a que la mayoría de los procesos cognitivos que regulan la conducta son más verbales que visuales. Después de que la experiencia dada por el modelo haya sido transformada en imágenes para ser utilizada como símbolos verbales, estos códigos de memoria servirán como guías para la subsecuente reproducción de respuestas correspondientes (Bandura, 1971).

Procesos de reproducción motora: para lograr la reproducción de la conducta obtenida por medio del modelo, la persona debe almacenar un grupo de respuestas, acorde a los patrones modelados. La cantidad de aprendizaje por observación que una persona puede exhibir, dependerá de si esta ha adquirido o no las habilidades necesarias para hacerlo. Si

posee los elementos constituyentes, fácilmente podrá integrarlos para producir nuevos patrones de conducta, pero si los componentes de respuesta son insuficientes, la reproducción de la conducta fallará. (Bandura, 1971).

Reforzamiento y procesos motivacionales: cuando se cuenta con refuerzos positivos, el aprendizaje observacional, podrá transformarse rápidamente en acción. Las influencias del reforzamiento no solo regulan la expresión correspondiente de la conducta, sino que pueden afectar al nivel del aprendizaje, controlando hacia dónde está dirigida la atención de la persona, y cómo esta codifica y ensaya lo que ha visto (Bandura, 1971).

De esta forma, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987), explica el funcionamiento psicológico en términos del determinismo recíproco triádico. Este sistema supone que los actos humanos proceden de una interacción entre tres variables: el entorno, la conducta y la persona. En cuanto al término persona, Bandura se refiere en gran parte, pero no exclusivamente, a factores cognitivos como la memoria, la previsión, la planificación y la opinión; es decir, la cognición determina en parte, a qué hechos del entorno prestará atención la persona.

Bandura (1987) utilizó el término “recíproco”, para indicar que existe una interacción entre estos tres factores, que no necesariamente deben tener la misma potencia o contribuir en la misma medida. La potencia relativa de los tres varía en función del individuo y de la situación, pero sobre todo de los factores cognitivos relacionados con su confianza de lograr o no llevar a cabo la conducta necesaria para producir los resultados deseados en una situación particular.

2.2. Teoría social cognitiva

La Teoría Social Cognitiva postula que la conducta se forma por la interacción entre los factores sociales y las funciones cognitivas de cada individuo. Por ejemplo: hermanos de la misma familia, que crecen en la misma época y circunstancias, pueden desarrollar personalidades, desempeño escolar, preferencias personales y perspectivas del futuro distintas entre ellos. Esta teoría nace de la crítica hacia teorías tradicionales como la de Skinner, según la cual toda conducta está determinada por un refuerzo o un castigo; y la teoría de rasgos que afirma que existen disposiciones internas que generan un modelo de características estables y que son invariables a través del tiempo y

situaciones. No obstante, tras innumerables investigaciones, se ha documentado que la conducta no siempre es consistente, por lo contrario, las diferencias individuales en la conducta social presenta la tendencia a ser variable a través de distintas condiciones. La teoría social cognitiva enfatiza sus esfuerzos en explicar cómo estos cambios no son incongruentes en la persona, sino una muestra de su capacidad para lograr una adaptación coherente en escenarios específicos (Feist, Feist, & Roberts, 2014).

Uno de los mayores exponentes de esta teoría es Walter Mischel (1995), quien incorpora el rol de la situación, los eventos y contextos en la concepción de personalidad. El concepto de situación no es el de estímulo que provoca mecánicamente respuestas en un organismo receptor, sino que las características de cada situación activan una cadena de reacciones internas, tanto cognitivas como afectivas, basadas en las experiencias del individuo con dicho escenario. Estas características son halladas en el medio externo, pero también son generadas en el pensamiento, planificación e imaginación de cada individuo.

La propuesta de Mischel resalta que las personas aprenden de otras personas, pero que los factores personales y los contextos sociales no están aislados, ya que el individuo no reacciona pasivamente a las situaciones, ni tampoco genera conducta inmune a las características sutiles de estas; por el contrario, es visto como agente activo, incluso creando en parte las situaciones él mismo (Mischel & Shoda, 1995).

Así, Mischel y Shoda (1995) proponen un Sistema Cognitivo-Afectivo de la personalidad, en el que existen diferencias individuales perdurables en las características de las situaciones que los individuos seleccionan y las llamadas “unidades cognitivo-afectivas”. Estas unidades incluyen los aspectos psicológicos, sociales y fisiológicos de las personas que las llevan a relacionarse en su entorno con una pauta de variación relativamente estable. Las unidades se dividen en cinco segmentos: estrategias de codificación, expectativas y creencias, respuestas afectivas, metas y valores, y competencias y planes de autorregulación.

a) Las estrategias de codificación: representan la manera en que las personas construyen mentalmente un hecho, es decir, clasifican la información recibida de los estímulos externos para transformarla en construcciones personales, que incluyen el concepto de sí mismo, de otras personas, y de los eventos (tanto internos como externos) que se experimentan (Feist, Feist, & Roberts, 2014).

b) Las expectativas y creencias: en el mundo social son las variables que definen el potencial de conducta que se producirá tras estar sometido a cualquier situación particular. Mischel definió dos tipos de expectativas:

- Expectativas conducta-resultado: son aquellas que se producen cuando las personas no tienen acceso a información sobre lo que se puede esperar como consecuencia de una conducta, por lo que se conducirán hacia aquellas que en ocasiones anteriores similares recibieron una respuesta positiva. Estas suelen ser construidas empleando frases condicionales “si... entonces...”. Por ejemplo: “Si pregunto en voz alta lo que no entiendo, entonces todos en la clase se burlarán de mí”.
- Expectativas estímulo-resultado: hacen referencia a las condiciones del estímulo que influyen en pautas de conducta más predecibles, aquellas respuestas que se producen tras un condicionamiento. Por ejemplo: Muchos niños pequeños lloran al ver una persona vestida de doctor, porque lo asocian con inyecciones y dolor.

Estas dos clases de expectativas permiten comprender las causas de inconsistencia en la conducta de las personas, dado que en el momento en que la capacidad de predecir la conducta de los demás se ve frustrada, las creencias y expectativas que se manejaban ya no responden a las pautas habituales de contestación, creando contradicciones o irregularidades en la conducta (Feist, Feist, & Roberts, 2014).

c) Las respuestas afectivas: son los sentimientos, emociones, e inclusive reacciones fisiológicas que se producen tras experimentar una situación particular. Estas respuestas no están aisladas de las funciones cognitivas, sino que son mutuamente influyentes. Las diferencias en las formas procesar los afectos pueden estar influenciadas por variables biológicas que intervienen en el procesamiento de información y creación de reacciones (Feist, Feist, & Roberts, 2014).

d) Las metas y valores: dado que las personas no son agentes pasivos ante las influencias del medio, las “metas y valores” disponen en parte la atención selectiva hacia determinados hechos. Los individuos son activos y orientados hacia metas, formulan objetivos, bosquejan planes para cumplir objetivos, y autogeneran cambios en su realidad. Las metas perseguidas influyen tanto al medio externo como a los resultados y cambios de conducta que puedan generarse (Feist, Feist, & Roberts, 2014).

e) Las competencias y planes de autorregulación: reflejan la opinión personal sobre lo que cada individuo puede realizar, así como su conducta y expectativas de éxito. El término “competencia” se utiliza para referirse al conjunto de información que se adquiere sobre el mundo y la relación con este. Por medio de la observación de la conducta de otros, se aprende lo que se puede hacer en una situación concreta, sin embargo, no todas las personas ponen la misma atención a todos los estímulos del medio, por lo que se crea una versión propia del mundo real. Dentro de esa versión seleccionada del mundo, se regula la conducta a través de objetivos generados individualmente (Feist, Feist, & Roberts, 2014).

La organización de las cogniciones y afectos en el sistema interno refleja la experiencia total del individuo, y por consiguiente su historia de aprendizaje cognitivo social. Por lo tanto, la consistencia en la personalidad, resulta de la estabilidad en las unidades cognitivo-afectivas por exposición repetida a diversas situaciones, y no de la permanencia fija de la conducta (Mischel & Shoda, 1995).

2.3. Correlación entre funciones cognitivas y relaciones interpersonales

La vida social de cada persona se forma por la interacción dentro de un sistema de relaciones objetivas con el mundo que lo rodea. A pesar de ello, en las relaciones objetivas establecidas entre distintos grupos de personas, las relaciones reales son de naturaleza subjetiva, porque intervienen tanto la formación de alguno de los cuatro tipos de relación (rivalidad, dominio, sumisión y colaboración), así como la percepción, atención, pensamiento, y demás funciones cognitivas del ser humano (Mira y López, 1969).

El mundo social en el que se desenvuelve cada individuo puede imponer o promover ciertas modalidades de interacciones esperadas y conductas aceptadas en determinadas situaciones. Las relaciones objetivas predominan al establecerse objetivos, tareas o valores conjuntos que se adoptan para formar las relaciones del grupo. No obstante, en la interacción a nivel más personal con miembros del grupo, el manejo de las relaciones es influenciado tanto por motivos, metas y perspectivas individuales, como por conductas y formas de ser basadas en las funciones cognitivas de cada persona (Petrovski, 1986).

Por ejemplo, al pertenecer a un grupo, los ideales, objetivos y orientaciones de este son reflejados por cada individuo, así como el modelo de actitud alentado a adoptar hacia cualquier influencia social interna o externa del grupo. Es decir, es precisamente en el colectivo donde la personalidad adquiere libertad como conciencia de la necesidad de actuar en concordancia con las orientaciones valoradas por ella (Petrovski, 1986).

Exner (2005) señala que si bien las características internas de cada persona ejercen una influencia considerable sobre su forma de reaccionar, existen situaciones en las que los elementos externos son los que ejercen predominancia sobre la configuración de la interacción social. Por ejemplo, una persona que tiene facilidad para expresar sus emociones abiertamente puede contenerlas cuando la naturaleza de la situación en la que se encuentre así se lo demande.

Cuando el sujeto percibe que las circunstancias por las que atraviesa requieren de un cambio de papel en sus relaciones interpersonales, y es capaz de realizar la acomodación conveniente, se aprecia el reflejo de un desarrollo adaptativo favorable para el individuo. Este procedimiento adaptativo origina y preserva el mantenimiento de pautas eficaces en el intercambio social. Las personas que no son flexibles en medios sociales limitan el avance de su madurez de adaptación en situaciones interpersonales, y no logran la capacidad de comprensión de las extensas demandas sociales contemporáneas (Exner, 2005).

En el constructo personal de Kelly (2001), si bien la interpretación de la realidad es un eje referencial para la persona, afecta de igual forma su conducta y la interacción con sus semejantes. Esto se refleja en sus dos últimos corolarios: comunalidad y socialidad. En el corolario de comunalidad, se afirma que no todas las personas pasan por una experiencia similar o que no todos sus ciclos experienciales son los mismos. Lo que puede parecerse, para que sus procesos sean semejantes, es la construcción que conlleva esta experiencia. Esto hace que la teoría de los constructos difiera de la teoría del refuerzo, puesto que ya no se habla de una tendencia a la repetición o en caso contrario, de evitación. No se puede comprender la conducta o los procesos humanos, sin comprender los destellos de ingenio (originalidad) que se entremezclan con la monotonía humana.

Este constructo permite decir que dos personas que han afrontado acontecimientos muy diferentes y cuyos ciclos experienciales parecen disímiles, pueden

sin embargo llegar a construcciones similares de su experiencia, y por tanto, seguir procesos similares de investigación. Así, la teoría de los constructos libera a la Psicología de presuposiciones sobre los acontecimientos y la dependencia del ser humano sobre ellos (Kelly, 2001).

El constructo actúa como una unidad diferencial y a la vez semejante en el ser humano. Esto permite que una interrelación, si bien puede verse similar en cuanto a que cada individuo pudo haber pasado por experiencias semejantes, se torne única al momento de su construcción. Es por ello que existen diversas respuestas conductuales ante las mismas situaciones.

Cuando se habla del corolario de socialidad, la persona ya entra en el proceso social desempeñando un rol; este rol será la construcción de sí mismo, como de la psicología de la sociedad en general. El individuo ya no solo se limita a describir o construir (de acuerdo a su experiencia) la conducta que ve en el otro, sino que va más lejos e imagina la posible construcción que modelará esa conducta en un futuro. Si con la primera instancia se puede lograr una exactitud inmediata de lo que sucede, la segunda instancia podrá orientar a la persona en la anticipación de la conducta y posiblemente prevenir su siguiente movimiento (Kelly, 2001).

Cuando Kelly (2001) habla de rol, denota dos aspectos importantes. Primero, no es necesario que la elaboración de una persona de los procesos de construcción de otra sea exacta para que pueda desempeñar un proceso social con ella. Segundo, la propia construcción de la forma de pensar de esta persona, no lo convertirá en un compañero complaciente, ni le impedirá que su opinión sea opuesta. La interacción en base al rol que se toma en la sociedad, no siempre será recíproco; el proceso social partirá de la misma persona y el ciclo experiencial en el que se encuentra, lo llevará a reinterpretar cada vez la relación que se ha formado.

En cuanto a la “teoría de los esquemas” de Piaget (1973), esta se centra en la obtención de su producto final que es el conocimiento; este, comparado con las transformaciones evolutivas del organismo, se vuelve más colectivo y más individual. La transmisión que ofrece el ser humano hacia el exterior, hacia sus semejantes, culmina en una organización capaz de crear civilizaciones y por ende, la sociedad como tal.

Las sociedades humanas han sido el resultado de iniciativas individuales que se propagan por imitación, por totalidades que modelan desde afuera (medio) a los individuos o por sistemas de interacciones complejas cuyos productos provienen tanto de la acción individual, como la del grupo entero. De esta forma, dentro del terreno del conocimiento, parece evidente que las operaciones individuales (esquemas) de la inteligencia y las operaciones que aseguran el intercambio en la cooperación cognoscitiva son una y la misma cosa, siendo la coordinación general de las acciones, una coordinación interindividual como intraindividual (Piaget, 1973).

En Bandura, se encuentra una relación mayor entre cognición y relaciones interpersonales. Si Kelly con los constructos y Piaget con los esquemas, dieron las pautas iniciales para pensar que la estructura individual podía ejercer cambios en la conducta y por ende, en la concepción y desarrollo de las relaciones con otros, Bandura profundizó este aspecto, ya no solo haciendo énfasis en la construcción de la personalidad, sino también en las influencias ejercidas por el medio, una combinación entre entorno, persona y conducta, como se lo describió en el apartado anterior.

Para lograr una conducta efectiva, la persona debe estar capacitada para anticipar las consecuencias probables de diferentes eventos y regular su conducta acorde a estos. Sin esta capacidad de anticipación, la persona se verá forzada a actuar ciegamente por caminos que eventualmente lo llevarán a ser improductivo (Bandura, 1971). Esta capacidad se logra gracias a los modelos que desde la infancia se encuentran presentes. El desarrollo de las capacidades mentales dependerá de qué tan fuerte es la influencia del modelo y de las pautas de refuerzo para la conducta que se quiera reproducir (Bandura & Walters, 1985).

CAPÍTULO III: El videojuego y el *Gamer*

El capítulo inicia con un recorrido a través de la historia de los videojuegos, permitiendo así el definirlos. Posteriormente, se habla de los diferentes tipos de videojuegos, desde sus aspectos generales hasta llegar a los relacionados con el jugador. Luego se trabaja con términos como identidad *Gamer*, para realizar un análisis de cómo su conformación impactaría en la sociedad, para terminar con el establecimiento del *Gamer* dentro de la cultura ecuatoriana, sus referentes y cómo es visto por los demás miembros de su comunidad.

3.1. Videojuegos: historia y definición

Todas las grandes culturas de las que se tiene conocimiento y registros produjeron algún o algunos juegos. Los antiguos egipcios tenían el *Senet*, cuyas referencias quedaron plasmadas en murales a la reina Nefertari, y sus materiales fueron encontrados en la tumba de Tutankamon y de muchos otros nobles (García, 2011). En China se desarrolló el *Go* desde antes del año 548 a.C., y es el juego más antiguo que se juega hasta la actualidad en forma casi idéntica a su versión original (Casado, 2011).

El diccionario de la Real Academia Española (2014) define al juego como el “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas y en el cual se gana o se pierde”. Con esta definición se puede identificar lo que es un juego, pero la inmensa variedad de juegos que en la actualidad se ofrecen al público, ha desafiado los modelos tradicionales con los que estos se distinguían, hasta formar nuevos escenarios por ocupar.

McGonigal (2011) indica cuatro características esenciales que todo juego comparte: meta, reglas, sistema de retroalimentación y participación voluntaria. La meta es el resultado específico que los jugadores se esfuerzan por alcanzar y que les provee de un sentido de propósito. Las reglas limitan las formas en que los jugadores pueden alcanzar la meta y dependiendo de su complejidad y flexibilidad, desencadenan la creatividad y el pensamiento estratégico de los involucrados. El sistema de retroalimentación comunica qué tan cerca se está de alcanzar la meta, lo que sirve como promesa de que esta es de hecho alcanzable y así mantiene la motivación para seguir

jugando. Finalmente, la participación voluntaria requiere que todos los implicados en el juego conozcan y acepten la meta, reglas y retroalimentación ofrecidas.

Estas características pueden sorprender al no incluir variables como la interacción, competición, recompensa o incluso la idea de ganar. Estas son comunes en muchos juegos, mas no decisivas. Todo lo demás, fuera de las cuatro características señaladas, sirve para reforzar y realzar los cuatro fundamentos (McGonigal, 2011). Así mismo, estas características son observables en los videojuegos desarrollados en la actualidad. Tejero y Pelegrina del Río, definen a los videojuegos como:

Todo juego electrónico con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción en tiempo real del jugador con la máquina, y en el que la acción se desarrolla fundamentalmente sobre un soporte visual (que puede ser la pantalla de una consola, de un ordenador personal, de un televisor o de cualquier otro soporte semejante) (La Psicología de los Videojuegos: Un Modelo de Investigación, 2008, pág. 26).

La historia de los videojuegos puede ser relativamente corta en comparación con la de otros juegos, sin embargo, refleja el avance tecnológico y social del último siglo. Todo empezó en los laboratorios y centros de investigación de universidades, únicas organizaciones que, fuera del ejército, podían cubrir el alto costo de las computadoras de los años 1950. Muchos estudiantes y profesores descubrían las increíbles capacidades que dichas máquinas tenían. Así, la creación de programas con funciones para el entretenimiento no tardó en aparecer. El título del primer videojuego de la historia es disputado por algunas ingeniosas creaciones, las opiniones varían dependiendo de qué es lo que se podría considerar como “videojuego” (Stanton, 2015).

En 1951, Christopher Strachney diseñó un juego de ajedrez en una máquina de Turing, consideradas las primeras computadoras de la historia. Ese mismo año, en el festival de Gran Bretaña, se presentó una versión mecánica de *Nim*, donde los jugadores buscaban ser la última persona en sacar una cerilla de la pila que las sostenía. Para su disertación sobre la interacción humano-computadora, A. S. Douglas, estudiante de PhD, diseñó en 1952, una versión virtual del juego *Tic-Tac-Toe* (“Tres en Línea”), llamado *OXO*. Pero, no fue sino hasta 1958, cuando William Higinbotham, jefe de la División de Instrumentación del Laboratorio Nacional de Brookhaven, quien buscaba una manera de atraer la atención del público que visitaba la casa abierta del Laboratorio, diseñó *Tennis*

for Two, un novedoso juego en el que dos personas golpeaban una pelota de un lado al otro a través de una red situada en el centro de la pantalla. Todos los anteriores juegos tenían el propósito de demostrar las capacidades de las respectivas máquinas en las que fueron creadas. *Tennis for Two* fue el primer vistazo hacia lo que serían en el futuro las computadoras en un campo totalmente nuevo: el del entretenimiento (Stanton, 2015).

En 1966, Ralph Baer (considerado el “padre de los video juegos”), empleado de una compañía de investigación y desarrollo de proyectos militares, comenzó a idear la forma de adecuar una televisión común para el uso de videojuegos. En su mente veía decenas y decenas de distintos tipos de videojuegos siendo proyectados en las televisiones de todos los hogares de Estados Unidos por medio de una especie de caja que pudiera ser conectada. Su proyecto no fue inmediatamente aprobado por ninguna compañía de tecnología, pero la persistencia de Baer dio fruto, y en 1972 su “caja” fue la primera consola que salió al mercado, la llamaron *Magnavox Odyssey* (Stanton, 2015).

Mientras cientos de *Magnavox Odyssey* entraban a los hogares con réplicas de juegos de tenis, ping-pong, crucigramas y demás, en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), un juego era vanagloriado por estudiantes desde 1961, *Spacewar!*. Dos agujas simulaban ser naves espaciales que se movían en rotación por la pantalla, tratando de dirigir misiles uno al otro mientras evitaban ser succionados por la gravedad hacia el centro de la pantalla. Tras el enorme éxito del juego dentro del campus, Nolan Bushnell vio su potencial y en 1971, junto con Bill Nutting lo convirtieron en el primer videojuego vendido comercialmente en forma de máquina tragamonedas (Stanton, 2015).

Las máquinas, con el juego renombrado como *Computer Space*, eran todo un nuevo mercado del que nadie conocía límites, y tras el éxito de las mismas, una nueva empresa nació para explorar esos límites: Atari. La empresa llegaría a lanzar nuevas máquinas tragamonedas (o *Arcade*) con algunos de los más exitosos juegos hasta la actualidad, *Pong* y *Pac-Man*. Era tan popular, que el problema más grande que sufrían las máquinas era atascarse con las monedas de los jugadores demasiado pronto (Stanton, 2015).

Con el éxito conseguido, Atari decidió invertir en las consolas para los hogares. Con el lanzamiento del Sistema de Computadora de Video (VCS), llegó un juego icónico: *Breakout*. En él se tenía una barra en la parte inferior de la pantalla que se movía para hacer que una pelota rebotara hacia la parte superior y chocara con bloques que se

destruían con el impacto. Pero Atari ya no era el único con una consola en el mercado, la empresa Fairchild tenía al Sistema de Entretenimiento de Video (VES) y fueron los creadores de los cartuchos intercambiables, lo que creó todo un nuevo campo de juego para los creadores de juegos que buscaban un espacio propio en el medio (Stanton, 2015).

Muchos de aquellos nuevos diseñadores prefirieron optar hacia las computadoras de escritorio, que en la década de 1970 ya empezaban a ser más comerciales y menos costosas. Juegos como *Oregon Trail*, *Adventure*, y *Zork*, cuya forma de interacción era a través de procesamiento y análisis de órdenes de texto, y no se centraban en la calidad de las gráficas o la velocidad de respuesta de la máquina, sino que involucraba más al jugador. Ya no se trataba solo de acción y reacción, sino que requerían de lógica; el enfoque no era la presentación del juego sino la experiencia del jugador con el juego (Stanton, 2015).

Con la atención puesta en estos nuevos videojuegos, muchos países de Europa y Asia demandaban ser parte no solo consumidora sino además creadora de los mismos. El mercado se vio rápidamente inundado de miles de nuevos juegos y copias de consolas que intentaban recrear el éxito de Atari. El problema era que estos nuevos productos no alcanzaban los estándares de calidad que se esperaba de ellos, y los estantes de las tiendas se llenaron de material de actuación lamentable. Ni siquiera el nuevo producto de Atari, el *Commodore 64*, pudo resistir la completa caída del mercado al perder el interés y confianza del público en general (Stanton, 2015).

La fiebre por los videojuegos parecía desaparecer de forma tan repentina como había surgido. No obstante, hubo una compañía que se reusaba a ver la situación como “*Game Over*” y se preparaban para tomarla como una breve pausa para reflexionar en la siguiente jugada. Bajo la dirección de un nuevo presidente, cuya primera acción había sido reemplazar a todos los antiguos miembros de la junta de directores, Nintendo presentó al público dos personajes que eran difíciles de ignorar, un gorila gigante que lanzaba barriles a un pequeño plomero vestido de rojo con gran bigote que solo buscaba rescatar a su princesa secuestrada: *Donkey Kong* y *Mario* (Stanton, 2015).

El juego no sólo sería el salvador de toda la industria de los videojuegos, sino que posicionó a Nintendo como la empresa más importante e innovadora del ámbito y convirtió a *Mario* en su mascota oficial. El juego era todo lo que la gente no sabía que

había estado buscando entre todos esos defraudantes videojuegos antiguos: una historia y personalidad para los personajes, un método de juego retador, gráficas y colores pulcros. *Mario* se volvió tan popular que dejó a *Donkey Kong* en su guarida para ir a explorar nuevos mundos llenos de tuberías en su propio juego (Stanton, 2015).

Nintendo se ocupó de convertirse en sinónimo de experiencia de calidad en videojuegos y en los años posteriores lanzaría varias consolas cada vez más exitosas, asegurando su posición como líderes y recibiendo el 90% de las ganancias de todo el mercado de los videojuegos. A *Mario* llegarían para acompañarlo otros personajes como *Link* en *The Legend of Zelda*. Sin embargo, entre las sombras, otra empresa se preparaba para intentar derrocar la corona de Nintendo y con una consola de 16 bits llamada *Génesis* y un personaje (*Sonic the Hedgehog*), Sega llegaba para dar guerra (Harris, 2014).

Sega aparecía como una empresa con imagen totalmente distinta a la clásica y familiar Nintendo. En lugar de enfocarse en los niños, buscó entrar en el territorio de los adolescentes y adultos rebeldes que estaban listos para ser desafiados de otra manera. Estas dos empresas pelearían por obtener el primer lugar en ventas y desarrollo de tecnología. Nintendo con juegos como *Super Mario Bros.*, *Final Fantasy*, *Street Fighter*, y Sega con juegos como *Night Trap*, *Toejam & Earl*, *Moonwalker*, entre otros. Su batalla apodaría a la época como “La Batalla de las Consolas” (Harris, 2014).

Pero el nuevo milenio se hacía presente, y con él, una nueva empresa de la que nadie había esperado batalla: Sony. El equipo de Sony decidió forjar su propia puerta al mundo de los videojuegos, lanzando al público una de las más reconocidas consolas hasta la actualidad: *PlayStation*. Juegos como *Tomb Raider*, *Crash Bandicoot*, *Uncharted: Drake's Fortune*, acabaron con mucha de la competencia. Pero Microsoft no se quedaba atrás y desarrolló una exitosa consola, de muy buena capacidad gráfica pero presentación más robusta que las consolas de la época, *Xbox*. El juego *Halo* se convirtió en su más alto representante (Stanton, 2015).

Nintendo además vio su futuro en un aparato distinto, uno que las personas pudieran llevar en su bolsillo y jugar donde ellos quisieran y *GameBoy* llegó para cumplir con los pedidos. Con *Tetris* instalado ya en el sistema, este se convirtió en un éxito casi sin precedentes, no importaba si se era jugador o no antes de *Tetris*, el juego llamaba a su hipnótica extinción de niveles por horas (Stanton, 2015).

En la época más moderna, *Wii* trataría de ser aquella máquina que revolucionara el mundo de los videojuegos nuevamente. Los jugadores ya no tenían que estar sentados y ver solamente a los personajes moviéndose por la pantalla, ahora eran ellos quienes debían moverse físicamente con el juego para lograr el objetivo. *WiiMusic*, *Pokémon Battle Revolution*, y la variedad de deportes en *WiiSports* mostraban el avance hacia el nuevo siglo, con *WiiFit* como representante más curioso, ya que su plataforma de balanceo permitía toda clase de ejercicios para monitorear la salud y mantener el estado físico (Stanton, 2015).

A pesar de que todos estos instrumentos son mundialmente conocidos y sus juegos consumidos, son las computadoras y celulares los que actualmente acogen a millones de jugadores de todo el mundo. Con juegos como *Clash of Clans* de empresas con altos recursos, hasta juegos de desarrolladores independientes que se vuelven populares al ser recomendados solo por sus usuarios como *Minecraft* (Stanton, 2015).

La última década ha sido testigo de la expansión de un nuevo deporte, los *eSports*. Los *eSports* son torneos y ligas internacionales donde los jugadores se enfrentan para ganar el título de campeón en distintos videojuegos, específicamente en juegos MOBA (“Arenas de Batalla Multijugador En Línea”). Esta variedad de videojuegos son en tiempo real, en los que cada jugador del equipo controla un personaje de habilidades únicas y se crean estrategias para derrotar al equipo contrario y lograr la meta del juego. Los más representativos son *Starcraft*, *League of Legends* y *Dota 2* (“*Defense of the Ancients*”). En 2014, el campeonato mundial de *League of Legends*, tuvo un premio de 2 millones de dólares y su campeonato equivalente en *Dota 2*, un premio de 10.9 millones de dólares. Lo cual no es sorprendente si se conoce que estas competiciones son vistas por más de 8.5 millones de personas en vivo, con 32 millones viendo su reproducción posterior. Estos jugadores, quienes al año acumulan conjuntamente un promedio de 1.3 billones de horas jugadas, desafían el prejuicio de que su actividad favorita sea una simple pérdida de tiempo (Stanton, 2015).

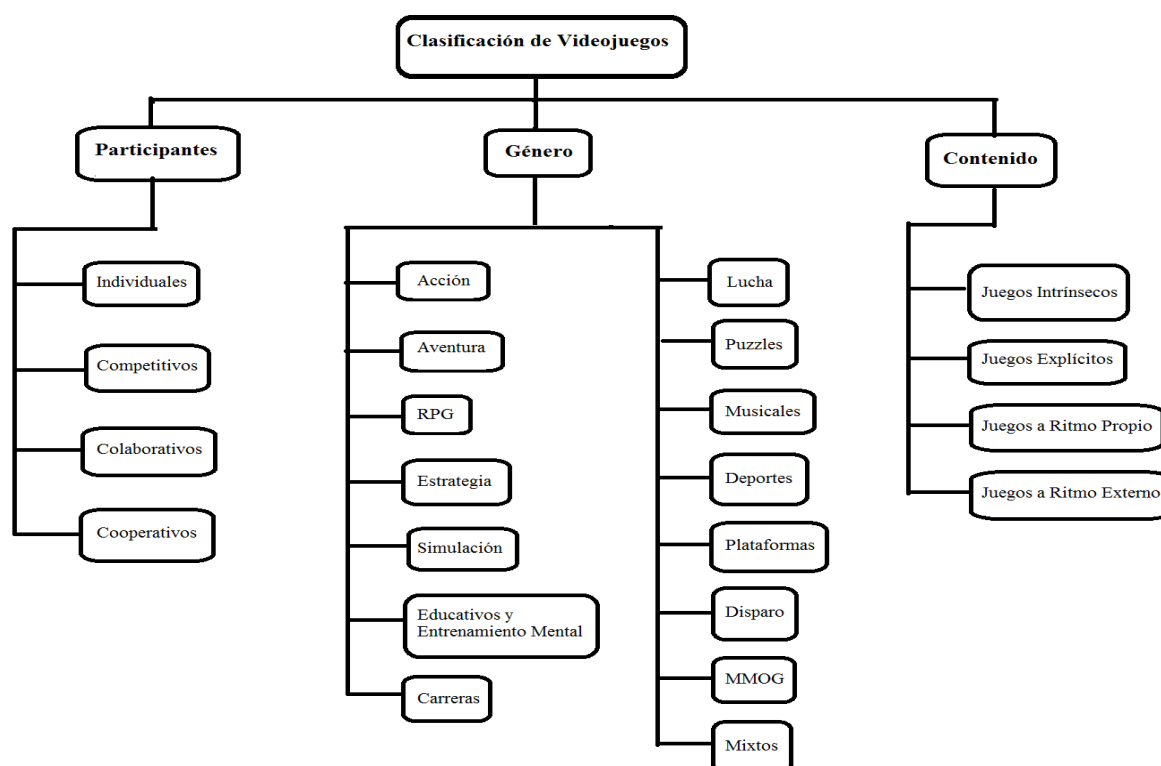
3.2. Tipos de videojuegos según el jugador implícito

Con miles de nuevos videojuegos estrenando cada año, los títulos que son ofrecidos al público son más variados que nunca, explorando cada género existente, hasta crear nuevos que desafíen los parámetros establecidos. Por dichas razones, la

tarea de organizar una clasificación que abarque a todos los nuevos ejemplares es compleja. González (2010), en su tesis doctoral “Jugabilidad: caracterización de la experiencia del jugador en videojuegos” propone una clasificación basada en el jugador implícito o supuesto por el diseño del videojuego y centrada en tres aspectos: número de participantes, género o tema y tipo de contenido.

Tabla 2

Clasificación de Videojuegos



Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

3.2.1. Videojuegos por número de participantes:

Se considera el número de participantes para el que el juego está propuesto, si es individual o para varios. Además toma en cuenta el tipo de asociación que puede crearse entre los jugadores y cómo esta influye en alcanzar la meta del juego (González, 2010).

Tabla 3

Videojuegos por número de participantes

Individual	Competitivo	Colaborativo	Cooperativo
Es el juego en el que participa una sola persona y se enfrenta a la inteligencia artificial del programa para conseguir sus objetivos.	El jugador busca conseguir su propio éxito o meta, que puede ser diferente al de los demás jugadores y que, generalmente, al ganar un jugar pierden los demás.	El éxito personal se consigue cuando el grupo alcanza la meta en común, que es la misma para todos. Aquí aparece el concepto de "equipo". El jugador gana cuando gana el equipo y con él todos sus miembros.	Cada jugador puede tener su propia meta pero se juntan al buscar beneficio en común para alcanzar el objetivo. La formación del equipo es circunstancial y no primordial para cumplir la meta.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

3.2.2. Videojuegos según su género o tema:

Esta clasificación depende de la naturaleza del diseño y forma de ser del juego, independientemente del número de participantes involucrados en él (González, 2010).

Tabla 4 (Parte 1-2)

Videojuegos según su género o tema

Tipo	Definición
Acción	Los factores primordiales son: movimiento, combate y rapidez de la interacción del usuario con el programa. Ejemplo: <i>Space Invaders</i> . (Anexo #1)
Aventura	El jugador es introducido al mundo del personaje protagonista, a manera de película interactiva y que narra experiencias largas. Ejemplo: <i>Assasin's Creed</i> . (Anexo #2)
Role Playing Game o RPG	Juego de rol en el que el objetivo es que el jugador experimente una historia al asumir una personalidad concreta e interactuar con el entorno y otros personajes. Ejemplo: <i>Final Fantasy</i> . (Anexo #3)
Estrategia	Juego en el que existe la necesidad de crear esquemas, planear, dirigir operaciones, manejar recursos, a fin de alcanzar una meta. Ejemplo: <i>Clash of Clans</i> . (Anexo #4)
Simulación	Juego basado en la reproducción del funcionamiento de alguna actividad real. Ejemplo: <i>The Sims</i> . (Anexo #5)
Educativos o entrenamiento mental	Buscan transmitir conocimiento o mejorar habilidades mentales. Ejemplo: <i>Brain</i> . (Anexo #6)
Carreras	Desarrollan carreras de vehículos y el jugador no necesita demostrar una habilidad realista al manejar. Ejemplo: <i>Need for Speed</i> . (Anexo #7)
Lucha	El jugador reta a combates de lucha para conseguir el título de un campeonato o un premio. Ejemplo: <i>Street Fighter</i> . (Anexo #8)
Puzzles	Buscan resolver distintas clases de rompecabezas o retos lógicos. Ejemplo: <i>Tetris</i> . (Anexo #9)
Musicales	Gira en torno al ambiente musical, sea karaoke, baile, tocar un instrumento o completar pistas musicales. Ejemplo: <i>Guitar Hero</i> . (Anexo #10)
Deportes	Simulan un deporte tradicional. Ejemplo: <i>FIFA 14</i> . (Anexo #11)
Plataformas	Juego en el que se avanza a través de un mapa con distintas plataformas (niveles) y objetos para llegar a la meta. Ejemplo: <i>Super Mario Bros</i> . (Anexo #12)

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 4 (Parte 2-2)

Videojuegos según su género o tema

Tipo	Definición
Disparo	Se busca avanzar a base de disparos. Conocido también como <i>shooters</i> o “FPS”. Ejemplo: <i>Doom</i> . (Anexo #13)
Massively Multiplayer Online Game o MMGO	Se caracterizan por la capacidad de los jugadores de interactuar con otros de forma competitiva o colaborativa y en los que se pueden agrupar en “clanes” cuando comparten rasgos en común y complementarse gracias a habilidades especiales para vencer a otros. Conocidos también como “videojuego multijugador masivo en línea”. Ejemplo: <i>World of Warcraft</i> . (Anexo #14)
Mixtos	Mezclan aspectos propios de los anteriores tipos mencionados. Ejemplo: <i>The Legend of Zelda</i> (Anexo #15)

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

3.2.3. Videojuegos según el contenido:

Por último, se puede clasificar a los videojuegos al identificar la forma en que se muestra el contenido interactivo al usuario (González, 2010).

Tabla 5

Videojuegos según el contenido

Juegos intrínsecos	Juegos extrínsecos	Juegos a ritmo propio	Juegos a ritmo externo
El contenido se ajusta exactamente a la acción del juego. Ejemplo: simulador de vuelo ligado con precisión a la habilidad de volar un avión y que no se convierte en un juego que enseñe historia, ya que esa no es la naturaleza y objetivo principal del juego.	Abarca contenido procedente del exterior de su estructura. Ejemplo: <i>Trivial Pursuit</i> , en el que se debe responder a preguntas que no son del juego sino a cuestiones de ciencia, historia, et., que proceden del “exterior” del juego.	Posibilitan el poder detenerlos y continuar luego. Ejemplo: <i>Ajedrez</i> .	Se debe reaccionar a las condiciones que pueden variar constantemente. Ejemplo: <i>Dance Dance Revolution</i> . (Anexo #16).

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

3.3. Juegos Multiplayer Online Battle Arena (MOBA)

Los juegos de estrategia de acción en tiempo real o también conocidos como MOBA, son un subgénero de los juegos de estrategia en tiempo real (RTS), donde dos equipos se enfrentan, controlando a un personaje cada jugador, el cual posee una cantidad limitada de habilidades y con el objetivo de destruir la estructural principal enemiga llegando a esta por varios caminos pre-establecidos. La diferencia entre MOBA y

RTS es que en los últimos existe el control de varias unidades (construcción de diferentes edificaciones, recolección de objetos varios) y no solo de un personaje, las cuales proporcionarán beneficios al jugador durante el *gameplay*. Los MOBA enfatizan tanto la cooperatividad como la competitividad. (Cuesta, Cuesta, & Rodríguez-Osorio, 2014).

Para la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes tipos de videojuegos MOBA, debido a que agrupan tanto características de competitividad como de cooperatividad, relacionadas con las relaciones interpersonales de cada jugador y por la utilización de estrategias que implican los tres procesos de la Tríada Cognitiva:

Tabla 6

Juegos Multiplayer Online Battle Arena (MOBA)

	<i>Defense of the Ancients (DotA)</i>	<i>League of Legends (LoL)</i>	<i>Heroes of Newerth (HoN)</i>	<i>SMITE</i>	<i>Heros of the Storm</i>
	Anexo #17	Anexo #18	Anexo #19	Anexo #20	Anexo #21
Perspectiva	MOBA puro con visión del personaje <i>top-down</i> (de arriba hacia abajo o a vista de helicóptero)	MOBA puro con visión del personaje <i>top-down</i> (de arriba hacia abajo o a vista de helicóptero)	MOBA puro con visión del personaje <i>top-down</i> (de arriba hacia abajo o a vista de helicóptero)	MOBA en tercera persona (personaje al que se lo aprecia en cuerpo entero y de espaldas)	MOBA puro con visión del personaje <i>top-down</i> (de arriba hacia abajo o a vista de helicóptero)
Modalidad	Equipos de 5 vs 5, cada jugador con 1 personaje.				
Denominaciones de personajes	Héroe	Campeón	Héroe	Dios	Héroe
Objetivo del juego	Destruir la base enemiga y ganar la partida.				
Duración de la partida	5 minutos – 4 horas.	10 minutos – 2 horas.	15 minutos – 2 horas.	10 minutos – 1 hora y media.	10 a 45 minutos.
Comunicación dentro del juego	Micrófono y chat.				
Comunicación entre equipos	Sí	Sí	Sí	No	No
Roles de personajes básicos	<p><i>Carry</i>: Tiene más daño físico a medida que la partida avanza, son más frágiles al inicio y necesitan ayuda del <i>Support</i>. Su objetivo final es llevar a su equipo a la victoria por medio de la acumulación de experiencia y oro.</p> <p><i>Solo-Lane</i>: Su objetivo es ganar más oro para su equipo derribando torres enemigas. Es el que posee más resistencia ante los ataques enemigos.</p> <p><i>Support</i>: Su objetivo principal es que el <i>Carry</i> acumule más experiencia y oro que el <i>Carry</i> enemigo; esto lo logra hostigando a los rivales que se encuentren en la línea.</p> <p><i>Solo Mid</i>: Son más frágiles que el <i>Carry</i> durante el juego, pero esta debilidad es compensada por su gran daño mágico. Es el que mata al principio del juego.</p> <p><i>Jungle/Pushear</i>: Mantiene presión en las líneas enemigas, ganando ventaja en la línea aliada.</p>				

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

3.4. *Gamer*: historia y definición

Antes de dar inicio con la historia y definición de la palabra *Gamer*, es necesario aclarar que se escogió utilizar el término en inglés, en lugar de solo “video-jugador”, debido a que el primer término ha tenido mayor impacto a nivel cultural y engloba de forma más determinante y significativa a aquella persona que no solo dedica horas a jugar videojuegos, sino que también investiga sobre los mismos y va más allá del factor entretenimiento.

El *Gamer* o video-jugador, nace de forma implícita en la prehistoria del videojuego. Si bien *Tennis for Two* no fue el primer videojuego de la historia, se tornó el más reconocido para dar inicio al linaje del mundo de los videojuegos (Stanton, 2015) y con ello, al descubrimiento de la palabra “video-jugador”.

La lógica del videojuego estaba orientada a la acción-reacción del video-jugador, por ejemplo: patear pelotas, disparar a barcos o conducir vehículos. Fue con el juego *Adventure* que se incorporó a los ordenadores el rol, por el cual el *Gamer* necesitaba adaptarse a la lógica del videojuego en tanto al sentido interno de la geografía que este le mostraba y también al manejo de los recursos. El *Gamer* ya no es representado como el personaje que solo se ocupa de cargar tantos objetos como pudiera, sino que en cada acción realizada interviene un pensamiento (una estrategia planteada) que va más allá del accionar simple (Stanton, 2015).

Dentro de la estructura del videojuego (su sistema, objetivos a cumplir, mecánica del movimiento, gráficas, etc.) existe el término *gameplay*, que engloba la dinámica de interacción entre lo que el videojuego ofrece y la actuación o desempeño del jugador. Es decir, el *Gamer* como individuo experimentará la relación entre el sistema estructural (historia, sonido, gráficas, interacción con los personajes, entre otros) y la experiencia en sí misma del juego (Pérez Latorre, 2011).

El *gameplay* determinará el rol del *Gamer* debido a que le proporcionará la interacción con las reglas y propiedades del mundo del juego, delimitando ciertas actividades de este, que serán necesarias para resolver los diferentes problemas, simples o complejos, a los que se enfrentará (Pérez Latorre, 2011).

Con respecto al *gameplay*, el *Gamer* puede denominarse como sujeto/jugador, representado en el juego a través de una dimensión descriptiva y una dimensión de acción/transformación. Esto remite por un lado, a “cómo es” el sujeto y, por otro, a “cómo actúa” para cambiar el estado de elementos en el videojuego. En la dimensión descriptiva se concreta una serie de reglas de estado, mientras su potencial de transformación se concreta en una serie de reglas de acción/transformación (Pérez Latorre, 2011).

Cuando se habla de reglas de estado, se hace referencia al “ser/estar” del sujeto/jugador y está ligado estrechamente al diseño del “avatar”, que es la representación explícita, concreta y estable del jugador en el juego. Al nivel visual, el avatar puede sugerir múltiples rasgos identitarios: de tipo físico, psicológico, profesional, socioeconómico, sociocultural, y a lo largo de la experiencia de juego, también creencias éticas, rasgos emocionales, etc. (Pérez Latorre, 2011).

Las reglas de acción/transformación se dividen en dos: reglas de competencias del sujeto/jugador y reglas transformacionales de las acciones del mismo. Las primeras consisten en definir el repertorio de acciones posibles del sujeto/jugador, mientras que las segundas establecen relaciones convencionales entre determinadas acciones del sujeto/jugador y sus funciones fundamentales en el juego (Pérez Latorre, 2011).

Es así como el *Gamer* está representado tanto en su papel de sujeto como en el de jugador. Primero, determinará las diferentes características de personalidad en el personaje que lo representa, para que luego sean asociadas con la movilidad que este le dará, repercutiendo en las acciones que llevará a cabo con respecto a los objetivos y reglas del videojuego.

Desde la sociología se habla de un establecimiento del perfil del *Gamer*, lo cual no ha sido tarea fácil debido a que se tiende a categorizar las tendencias de su personalidad, así como también de los videojuegos que escoge. Solo se han podido establecer grupos de *Gamers* por la afinidad. Aun así, gracias a las técnicas y estrategias de mercadeo se ha logrado relacionar características generales de los *Gamers* con el tipo de videojuego preferido. Estallo (1994), encontró que los individuos más jóvenes optaban por videojuegos de consolas, y mostraban cierto interés por los juegos tipo *Arcade*. En cambio, los jugadores de más edad, se interesaban por videojuegos basados en simulaciones, aventuras gráficas, juegos de rol, etc., mostrando escaso interés por los del tipo *Arcade*.

Estallo (1994) afirma que existe un estereotipo de jugador de videojuegos como una persona introvertida, poco interesada por la relación social. Se lo considera como alguien intrínsecamente raro, con intereses inusuales y actitudes poco empáticas. Esta imagen probablemente tenga su origen en las características atribuidas a los programadores de ordenadores de la década de 1970, pero con el advenimiento de la informática personal a principios de los 80, este estereotipo perdió su validez.

Es probable que esta confusión se haya originado porque los primeros aficionados a los videojuegos acostumbraban ser personas profundamente interesadas por la informática, asimilándose más al concepto de un *hacker* (experto en programaciones ilegales), que al de un simple aficionado por la modalidad de juego (Estallo, 1994). Por el contrario, Mcloure y Mears (1984) señalan que los jugadores habituales de videojuegos se muestran interesados en actividades competitivas y practican deportes con mayor frecuencia. De igual manera, en otras investigaciones contrastaron que existe una clara relación entre la extroversión y la frecuencia del juego; inclusive dentro de sus investigados, tampoco hallaron una tasa de trastornos de conducta, consumo de tóxicos o transgresiones sociales mayores a los de una persona que no juega videojuegos (Mcloure & Mears, 1986).

La jugabilidad es un concepto empleado en el diseño y análisis de juegos que describe la calidad del juego en términos de sus reglas de funcionamiento y de su diseño como tal. Se refiere a todas las experiencias de un jugador durante la interacción con el sistema de juego. La jugabilidad caracteriza el grado y tipo de interacción llevados a lo largo del juego; esto genera un diálogo entre el usuario y el sistema de juego, dando como resultado la experiencia del video-jugador (González, 2010).

Según Lazzaro (2008) y gracias a sus estudios con respecto a los factores que inciden en el aumento de la motivación del jugador, existen cuatro tipos de experiencia del video-jugador basadas en las emociones que aparecen al jugar un videojuego: *Hard Fun*, emociones obtenidas ante retos importantes, implicando excelentes estrategias y técnicas de resolución de *puzzles*. *Easy Fun*, comprende las emociones generadas tras atraer la atención a la ambigüedad, lo incompleto y la falta de detalles. *Altered States*, emociones causadas por la percepción de elementos del mundo, el pensamiento, el comportamiento y cómo este afecta al propio *Gamer*. Y *People Factor*, que engloba las emociones que surgen al crear oportunidades de competición, cooperación, colaboración o distintos tipos de interacción social.

A partir de los cuatro tipos de experiencia, Lazzaro (2008) identifica las emociones básicas que se pueden dar en un videojuego: miedo (amenaza de daño, objetos que se mueven rápidamente para golpear al jugador), sorpresa (cambio repentino de emociones), disgusto (rechazo debido a sentimientos viscerales o fuera de lo común), *naches/kvell* (el placer u orgullo por el logro), fiero (triunfo personal sobre la adversidad, grado de emoción que surge al superar los obstáculos), *schandenfreude* (regodearse con la desgracia de un rival a nivel competitivo), asombro (emociones ligadas a una abrumadora improbabilidad).

Por otro lado, también es importante conocer al *Gamer* en sus características físicas o externas. Para ello, la creación de un perfil de usuario sintetiza de forma concreta los datos más relevantes que logran identificarlo como individuo. Estos son: edad, sexo, habilidad para jugar, horas que juega a la semana, género de juego preferido, finalización media (si suele terminar los juegos o los abandona al poco tiempo), juegos jugados a la vez, edad de juegos (si juega clásicos o de novedad) y plataforma. Estos datos también aportarán información para conocer quién es el *Gamer* (González, 2010).

Entonces, el *Gamer* es un usuario que a más de interesarse en la jugabilidad, puede verse identificado con aspectos de los personajes o inclusive con la historia del videojuego, con el fin de superar las metas que este mismo le impone, siguiendo un patrón de reglas determinadas que también le otorgan un sentido de libertad al momento de escoger y diseñar su avatar (en juegos de rol, es la persona virtualizada en el juego) o en las diversas formas de solucionar un *puzzle* o problema. Por tanto, el *Gamer* obtendrá una representación de su conducta en base al videojuego que escoja.

3.5. Identidad *Gamer*: impacto social

Por ser una tecnología relativamente nueva, los videojuegos han sido creados con una cantidad exhuberante de temáticas, que muchas veces no logran tener en cuenta al público al que va dirigido. Esto generó controversias en torno a sí el videojuego es una herramienta que reparte un mensaje de violencia a todo público o sí es causa importante para el aislamiento social (debido a que introduce a la persona en mundos virtuales).

De esta forma, todos los posibles efectos perjudiciales para la salud, física y psicológica, como la transmisión de valores inadecuados, las conductas de aislamiento o la adicción que estos pueden provocar, presentan al *Gamer* en la sociedad como una

persona que no puede interactuar con los demás, que es tímido y que tiene la necesidad latente y permanente de pasar frente al ordenador o a una consola (Gilbert, Ortego, Riera, & Urbina, 2002).

En la década de 1980, se presentaban estudios que hablaban de las consecuencias negativas de los videojuegos basados con más frecuencia en opiniones, creencias y prejuicios. Uno de estos, y el más reconocido, fue presentado en una conferencia ante los trabajadores de la salud en la Universidad de Pittsburg, por Everett Koop, cirujano general de Estados Unidos. Allí afirmó que los videojuegos son una de las tres principales causas de violencia familiar, junto con la televisión y los problemas económicos (Tejeiro & Pelegrina del Río, 2008).

La problemática del videojuego ha girado en torno a si se lo puede considerar una adicción, pero la palabra adicción ha sido concebida desde diferentes puntos de vista que incluyen la propia experiencia, tanto de las personas presentes en el entorno, como de los medios de comunicación. La adicción es tomada desde los términos *craving* (ansiar), dependencia, trastorno adictivo, compulsión, vicio, etc. Numerosos estudios han señalado que una puntuación cada vez mayor es el factor más importante que el *Gamer* siempre desea alcanzar, cuando en realidad este está más interesado en solucionar los problemas que le presenta el videojuego con un coste de menos “vidas” posible o superarlo cada vez con un nivel mayor de dificultad (Tejeiro & Pelegrina del Río, 2008).

Otro de los grandes cuestionamientos es si los videojuegos están relacionados con la conducta agresiva de los niños. En la línea de la teoría social cognitiva, se ha sugerido que la violencia a través de los medios de comunicación puede cambiar las actitudes de los niños, haciendo que esta se vuelva más aceptable y, por consiguiente, incrementando las probabilidades de que se recurra a ella. Hay quienes sugieren que la exposición frecuente a los videojuegos violentos, puede ejercer una sutil influencia negativa a largo plazo, desinhibiendo las respuestas agresivas y fortaleciendo la percepción general de que el mundo es un lugar peligroso (Tejeiro & Pelegrina del Río, 2008).

Los videojuegos pueden ser detonantes mínimos de varios tipos de conducta en la persona, pueden volverla violenta o dependiente (no adictiva), según la frecuencia de juego que esta se permita y la exposición de toda la información que se le presenta (historia, objetivos de juego). Aun así, los videojuegos en principio no son ni más ni menos peligrosos, debido a que existirán otros factores adherentes que influirán más para que

una conducta se dé o no (ambiente familiar, social). El videojuego podría llegar a agravar la situación de la persona si no ha sido controlado (contenido adecuado para la edad, tiempo de juego, control parental adecuado), pero no es el factor determinante que produce la conducta, pero si desencadenante (Tejeiro & Pelegrina del Río, 2008).

En la actualidad, la perspectiva ha ido cambiando para ver al videojuego como un dispositivo cultural, principalmente en el área de la educación, que proporciona a la persona una definición de su identidad que no puede ser simplemente separada de la misma, ya que le ayuda a desarrollar ciertas habilidades y destrezas, como la representación dinámica del espacio, la resolución de problemas o la toma de decisiones.

Es así como el aspecto humano y la tecnología van de la mano para la constitución de procesos identitarios y representativos de los *Gamers*. Para Raymond Williams (2000), la cultura es el sistema significativo a través del cual necesariamente un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga. La cultura es el vehículo destinado para que cualquier práctica significativa como el lenguaje, las artes, los juegos e inclusive los videojuegos, permitan un intercambio entre los miembros de la comunidad y por ende, un impacto en los diferentes niveles sociales.

Entonces se habla de una cultura digital, donde la interfaz humano-máquina propicia cambios radicales a las formas de comunicación en medios digitales, replanteando el factor temporal (tiempo real, simulado), en la participación intuitiva mediante la visualización y la percepción sensorial de la información digital; y del acceso de información mediante sistemas de asociaciones pluridimensionales (Giannetti, 2007). De esta forma la identidad de lo humano dentro de un medio digital causa controversia, porque la integración entre el cerebro humano y computadoras ocasiona forzosamente un replanteo sobre los perfiles de los conceptos humano, humanidad (Schultz, 2007).

No se puede obviar que el ser *Gamer* se ha vuelto un componente importante y significativo para la conformación individual de la identidad de aquellos que se dedican a investigar y jugar diferentes videojuegos, lo cual se refleja en la interacción constante que buscan dentro de una macro sociedad que les posibilita conocer personas semejantes a ellos para crear nuevos grupos de identificación; fenómeno que se ha visto mayoritariamente en las nuevas generaciones, pero también en el público joven y adulto, que desde muy pequeños han dedicado tiempo y esfuerzo para conocer profundamente al videojuego, más allá del factor de entretenimiento.

Con estas investigaciones, se da paso a la explicación de la conformación de la cultura *Gamer* con respecto al factor humano en la cibercultura, dividiéndose en cuatro necesidades. Primero, la necesidad latente de socialización, donde estar telecomunicado puede traducirse desde una dependencia creciente a los aparatos electrónicos para el sostenimiento de relaciones interpersonales o la propensión de transformar la “realidad” de estas relaciones en meros enlaces de información (códigos computacionales) (Giannetti, 2007). El *Gamer* utilizará la interfaz computacional para acceder a una interacción constante con el mundo, que no por darse a nivel virtual será desvalorada.

La segunda necesidad es el reconocimiento (Giannetti, 2007). En la teoría social del aprendizaje de Bandura, la persona tomará patrones de conducta del modelo que le resulten atractivos, y logrará reproducirlos de acuerdo a cómo las adquirió y asimiló, por ende, este sistema de aprendizaje será relevante para la conformación de la identidad del individuo, debido a que la presencia del otro determinará en cierta forma sus respuestas frente a los estímulos a los que se enfrente (Bandura & Walters, 1985). De igual forma, el reconocimiento es un reforzamiento que recibe el *Gamer*, y que podrá encontrar en la interacción con sus pares.

La tercera necesidad es la construcción del sentido de comunidad. Para Seymour Sarason (1974), la percepción de similitud con otros o el sentimiento de que se es parte de una estructura social mayor se denomina sentido de comunidad. Si la necesidad de socialización llega a encontrar a los pares que comparten similares características y actividades, el sentido de comunidad se establecerá como el vínculo entre esos pares, logrando un grado de pertenencia e identificación más complejo.

La última necesidad está relacionada con las dinámicas de diferenciación. Dentro del ámbito cultural del *Gamer*, la distinción, como diferenciación social, forma parte de su realidad cotidiana, puesto que redistribuye el capital simbólico que circula en la comunidad. Después de que logra ingresar a una comunidad, y motivado por las tres necesidades antes descritas, el *Gamer* quiere llegar a sentirse identificado y reconocido en el interior de su grupo por sobre la homogenización que pudiese provocar la misma comunidad (Rosales, 2013). Es decir, debe existir algo que lo diferencie, a pesar de que entre compañeros, compartan los mismos gustos, por ejemplo: diferente forma de jugar, nuevas maneras de lograr un objetivo o de resolver problemáticas, entre otras.

3.6. Presencia del *Gamer* en la cultura ecuatoriana

Según el INEC, en el 2013 el 18% de hogares contaban con al menos una computadora portátil, mientras que el 27,5 % con una computadora de escritorio; el 28 % de la población tenían acceso a internet en su domicilio; el mayor grupo poblacional que utilizó computadoras fue el de los jóvenes de entre 16 a 24 años (67,8%).

En el 2012 se registró que el mercado ecuatoriano, dentro del sector del desarrollo y comercialización de videojuegos, era reducido debido a que esta actividad aún no era lo suficientemente explorada. A pesar de esto, existe un grupo de empresas ecuatorianas que se han dedicado al desarrollo de videojuegos. Entre ellas se encuentra Blue Lizard Games, fundada en Canadá en el 2008, la cual es la mayor exponente en cuanto a producción y desarrollo de videojuegos ecuatorianos. Esta compañía se dedica al desarrollo, diseño y arte de videojuegos para las consolas-PC, Mac, tablets, Android, tables Apple, Nintendo DS, Nintendo Wii, páginas web y redes sociales. Así mismo, TrashBot Studios es una compañía relativamente nueva, formada por dos jóvenes guayaquileños en el 2011. Produce juegos para las plataformas de página web, sin embargo su personal es muy activo y se encuentran en vías de expansión (ProChile, 2012).

Recientemente, uno de los mayores logros en el sector de desarrollo de los videojuegos, fue llevado a cabo por doce jóvenes guayaquileños de la empresa Freaky Creations, con el videojuego *To Leave* que fue presentado en la Electronic Entertainment Expo (E3) 2014, uno de los mayores encuentros de la industria de videojuegos, llevada a cabo en Los Ángeles (EE.UU.). Aquí, grandes empresas como Sony y Nintendo, realizan los lanzamientos de sus nuevos videojuegos al mercado internacional (El Comercio, 2014).

La presencia de empresas diseñadoras de videojuegos en Ecuador, permite apreciar la mezcla del ambiente cultural del que provienen, así como de aspectos específicos de la personalidad que se han ido conformando a la par con la experiencia de haber jugado distintos videojuegos. Por tanto, el videojuego refleja de manera significativa en su historia, características de la personalidad de los desarrolladores y del entorno en el que viven.

Actualmente en Internet, existe una de las mayores comunidades reconocidas de *Gamers* del Ecuador, llamada Ecuagamers. En esta página web se encuentran datos informativos del mundo de los videojuegos, así como también foros abiertos a la comunidad *Gamer*, donde se discuten diversos temas: lanzamiento de nuevos videojuegos, consolas más representativas del mercado. También es posible realizar un recorrido histórico por medio de la “Old School”, donde se puede utilizar antiguas consolas y emuladores (Ecuagamers, 2015).

Todos estos espacios virtuales posibilitan la creación posterior de clanes, grupos de video-jugadores que se reúnen para jugar determinados videojuegos, trazando estrategias y distintos modos de juego, en el mismo espacio físico o de forma online. Este fenómeno es interesante puesto que reúne a jóvenes de distantes edades, inclusive gente adulta que estuvo presente desde la época de los *Arcade*, para hablar de los diferentes tipos de videojuegos o también enfocarse en uno y profundizarlo. Esto inclusive lleva a que los clanes quieran salir y representar al país en torneos nacionales e internacionales; lo que se aprecia mucho en videojuegos de tipo MOBA, pero no se ha tenido el reconocimiento necesario por agencias patrocinadoras porque no es considerado como una actividad productiva o meta de tan alto nivel; aun así, en la creación de estos dispositivos culturales, se refleja que los videojuegos poseen un impacto en la identidad de la persona que no puede pasar desapercibido en el mundo actual.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se especifican las condiciones que se tomaron en cuenta durante la investigación.

4.1. Metodología

4.1.1. Hipótesis

H1: Los videojuegos estimulan el desarrollo de tres funciones cognitivas (procesamiento, mediación e ideación) de jóvenes adultos definidos como *Gamers*.

H2: Los videojuegos interfieren con las relaciones interpersonales en jóvenes adultos definidos como *Gamers*.

4.1.2. Variables e Indicadores

Tabla 7

Variables e Indicadores

Variable independiente	Indicadores
Influencia de los videojuegos	Jugabilidad: Grado de calidad de los elementos del videojuego, grado de interactividad, experiencia del <i>Gamer</i> , tiempo (horas de juego promedio al día), logros alcanzados, estadísticas del avance en las misiones propuestas por el videojuego, tipo de videojuego.
Variables dependientes	Indicadores
Procesamiento (Test Psicodiagnóstico de Rorschach)	Frecuencia de valores Z (Zf), Índice de economía (W:D:Dd), Proporción de aspiraciones (W:M), Eficiencia de procesamiento (Zd), Perseveración (PSV), Calidad Evolutiva (DQ) Lambda (L), Índice de obsesividad (OBS), Índice de hipervigilancia (HVI).
Mediación (Test Psicodiagnóstico de Rorschach)	Forma aplicada apropiada (XA%), Forma apropiada de áreas comunes (WDA%), Calidad formal sin forma (FQt sin), Frecuencia de mal vistas (X-%), Grados de la distorsión menos (FQt-), Populares (P), Calidad formal superior (FQt+), Frecuencia de forma convencional (X+%), Frecuencia de forma única (Xu%), Espacio con calidad forma mal vista (S-%).
Ideación (Test Psicodiagnóstico de Rorschach)	Erlebnistypus (EB), Erlebnistypus rígido (EBPer), Lambda (L), Proporción activas-pasivas (a:p), Índice de hipervigilancia (HVI), Índice de Obsesividad (OBS), Contenido mórbido (MOR), Experiencia base (eb), Proporción Ma:Mp, Índice de intelectualización (2AB+Art+Ay), Códigos especiales críticos (Suma Bruta 6 y Suma Pond 6), FQ(M).
Relaciones interpersonales (Test Psicodiagnóstico de Rorschach)	Índice de Inhabilidad Social (CDI), Índice de Hipervigilancia (HVI), Proporción a:p, Contenido alimenticio (Fd), SumT, Total de respuestas de contenido humano (ΣH) y de H Pura, Respuestas de representación humana buenas y pobres (GHR-PHR), Respuesta de movimiento cooperativo (COP) y agresivo (AG), Respuestas personalizadas (PER), Respuestas M, Índice de Aislamiento.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

4.1.3. Tipo de investigación

La investigación realizada fue de tipo teórica-práctica. Se obtuvo información teórica necesaria para comprender las funciones cognitivas y las relaciones interpersonales desde la teoría social cognitiva para, a su vez, realizar un acercamiento a la relación de estas dos variables de la personalidad en 10 personas que juegan videojuegos, contrastándolas con un grupo control de 10 personas que han tenido una mínima o ninguna experiencia con los videojuegos.

4.1.4. Modelos teóricos utilizados

Analítico: se buscó información relevante de la teoría social cognitiva que pueda explicar teóricamente tanto las funciones cognitivas como las relaciones interpersonales.

Metódico: con toda la información teórica recopilada y organizada en capítulos, se procedió al análisis de los datos obtenidos por medio de encuestas, entrevistas y el Test Psicodiagnóstico de Rorschach.

4.1.5. Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnicas

Encuesta: se realizó una encuesta estructurada a los sujetos de la investigación de forma directa. Se aplicaron un total de 45 encuestas, las cuales permitieron escoger a las 20 personas para la investigación: 10 para el grupo experimental o de *Gamers* y 10 para el grupo control de personas no *Gamers*. El objetivo fue establecer los criterios para seleccionar la muestra. La encuesta constó de 13 preguntas acerca del ámbito de los videojuegos, si la persona se consideraba un *Gamer*, qué era un *Gamer* para la persona, cuánto tiempo llevaba jugando videojuegos, los tipos de videojuegos que le gustaban, si le gustaba jugar acompañado, entre otros. (Anexo #22).

Entrevista: se practicó una entrevista personal semi-estructurada a los 20 sujetos de la investigación. Se contó con 9 hombres y 1 mujer en el grupo experimental, y 8 mujeres y 2 hombres en el grupo control. Con este instrumento se profundizó en algunos datos llamativos de la encuesta del grupo experimental y, en general, se pudo obtener datos específicos de la historia vital para respaldar el posterior proceso de interpretación de

resultados. Los objetivos de la entrevista fueron: conocer acerca de las relaciones interpersonales significativas de los sujetos (materna, paterna, filial y exogámicas), recopilar información de su vida académica, tanto en el colegio como en la universidad (sus mejores aptitudes y dificultades) y algunos rasgos de carácter (si se considera una persona introvertida o extrovertida, si se considera una persona competitiva, su preferencia a trabajar solo o en grupo, si es una persona intuitiva o analítica). Para el grupo experimental, se creó un apartado denominado “Perfil de Usuario *Gamer*”, donde se profundizó acerca de la experiencia con los videojuegos, cómo se interesaron por ellos, desde qué edad lo hicieron, cuáles son sus géneros de videojuego favoritos, la motivación para jugarlos, entre otros. (Anexo #23).

Test Psicodiagnóstico de Rorschach: es un procedimiento empírico que permite verificar y comprobar el desarrollo, la organización y el desempeño de las funciones cognitivas, permitiendo además, captar otros aspectos relevantes de la personalidad. Para su aplicación, codificación e interpretación se utilizó el “Sistema Comprensivo de Exner” debido a su confiabilidad y validez.

Para su aplicación, se utilizaron las 10 láminas del test con cada persona. Las respuestas se registraron en protocolos. Para su codificación, se tomaron en cuenta todos los aspectos considerados en la técnica (localización, determinantes, contenidos, etc.); posteriormente se cuantificaron los códigos en la hoja de “formulario estructural” y en la de “proporciones, porcentajes y derivaciones”. Con esta información se pasó a su interpretación.

El manual de interpretación del Sistema Comprensivo de Exner (2005), posibilita la evaluación de ocho aspectos de la personalidad considerados básicos. Estos son: control y tolerancia al estrés, estrés situacional, afecto, procesamiento de la información, interpretación de la realidad (mediación), ideación, autopercepción y percepción y conducta interpersonales. La evaluación de cada uno de estos ocho aspectos cuenta con una serie de pasos en los que se toma en cuenta los valores obtenidos en la fase de cálculos; la interpretación de estos valores viene dada por el manual gracias a sus datos estadísticos. Para la investigación se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

Procesamiento de la Información:

Es el conjunto de procedimientos mentales implicados en recoger datos desde un campo estimular dado, en este caso, las manchas de tinta. De acuerdo a Exner (2005), el procesamiento de la información compone la primera agrupación de la llamada Tríada Cognitiva e implica la exploración de un campo estimular y el almacenamiento, en la memoria de corto plazo, de imágenes de ese campo o partes del mismo hasta hallar en los archivos de memoria, algo que se parezca a estas imágenes. Tiene los siguientes indicadores:

Tabla 8

Procesamiento de la Información

Indicador	Código	Evalúa
Frecuencia de valores Z	Zf	Esfuerzo para estructurar y organizar los estímulos, poniendo en juego recursos cognitivos, afectivos y motivacionales.
Tipo de enfoque aperceptivo	W:D:Dd	Cómo el sujeto enfrenta habitualmente sus problemas en la realidad.
Proporción de aspiraciones	W:M	Orientación al logro del individuo, así como la manera de ponerse objetivos: alcanzables o inalcanzables.
Eficiencia del procesamiento	Zd	Eficacia de la actividad exploratoria durante las operaciones de procesamiento.
Respuestas de perseveración	PSV	Preocupaciones de la persona o disfunciones cognitivas por rigidez de la atención y la concentración.
Calidad evolutiva	DQ	Capacidad para analizar y sintetizar campos de estímulos para darles significado.
Índice lambda	L	Forma de ignorar psicológicamente la complejidad o la ambigüedad de un campo de la realidad para atender sólo a sus características más básicas u obvias.
Índice de obsesividad	OBS	Tendencia al perfeccionismo, a recoger la información de un modo minucioso fijándose meticulosamente en detalles que pasan desapercibidos para la mayoría.
Índice de hipervigilancia	HVI	Grado de vigilancia y alerta de la persona y niveles de paranoia.
Posiciones, giros y lateralizaciones de la lámina	@ √ <	La utilización excesiva de giros, inversiones y lateralizaciones indica ciertas modalidades no muy adecuadas de aproximación a la realidad: negativismo, oposicionismo, temor al reto.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Mediación (interpretación de la realidad):

Consiste en identificar o traducir la información recogida (percepción) en base a imágenes disponibles en la memoria y emitir una respuesta ante el estímulo. Evalúa qué tan apegadas a la realidad se encuentran las interpretaciones que el sujeto da a los estímulos (Exner, 2005). La capacidad de mediación se la analiza y evalúa de acuerdo a los siguientes indicadores:

Tabla 9

Mediación (Interpretación de la Realidad)

Indicador	Código	Evalúa
Forma ampliada apropiada	XA%	Medida en que la interpretación de la realidad produce conductas apropiadas a las situaciones.
Forma apropiada de áreas comunes	WDA%	
Respuestas sin forma	FQtsin	Frecuencia en la que pre-pensamientos o afectos intensos interfieren sobre la interpretación de la realidad.
Respuestas mal vistas	X-%	Frecuencia con la que aparecen episodios de disfunción o distorsión cognitiva en la interpretación de la realidad.
Respuesta de forma pura mal vistas	FQt-	
Respuestas populares	P	Medida en que la persona es capaz de ver las cosas como los demás; grado de adaptación a las normas del grupo al que pertenece.
Calidad formal superior	FQt+	Tendencia a la precisión y grado de motivación por las tareas cognitivas.
Frecuencia de forma convencional	X+%	Grado en que la persona tiende a organizar sus conductas de acuerdo a las exigencias o expectativas sociales.
Frecuencia de forma única	Xu%	Tendencia al individualismo y a separarse de las conductas convencionales o socialmente deseables.
Espacio con calidad formal mal vista	S-%	Grado en que la ira o el negativismo contribuyen a dificultades en la interpretación de la realidad.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Ideación:

Es un proceso del pensamiento que se encarga de la organización de conceptos para que adquieran significación para la persona. Está vinculada a la conceptualización de las percepciones y es el núcleo de la actividad psicológica a partir de la cual se desarrollan todas las decisiones y conductas deliberadas (Exner, 2005). Se evalúa por los siguientes indicadores:

Tabla 10

Ideación

Indicador	Código	Evalúa
Erlebnistypus	EB	Relación de los afectos con la psicología de la persona, sobre todo cuando el estilo de respuesta es extra o introvertido.
EB Rígido	EBPer	Rigidez del estilo.
Lambda	L	Tendencia a ignorar psicológicamente la complejidad o la ambigüedad de un campo estimular.
Proporción activo-pasivo	a:p	Grado de rigidez que tienen las actitudes y valores. Tendencia a la pasividad en las relaciones.
Hipervigilancia	HVI	Grado de vigilancia y alerta y niveles de paranoia.
Obsesividad	OBS	Tendencia marcada al perfeccionismo, a recoger la información de un modo minucioso fijándose en detalles.
Contenido Mórbido	MOR	Tendencia al pesimismo que influye negativamente en el pensamiento. Autoimagen de la persona impregnada de rasgos negativos.
Experiencia Base	Eb	Actividad mental que la persona no inicia, ni puede parar voluntariamente.
Proporción M activo y pasivo	Ma: Mp	Grado en que la persona tiende a utilizar la fantasía.
Intelectualización	2AB+Art+A y	Información relacionada con el uso de la intelectualización.
Códigos Especiales Críticos	DV1	Distorsión del lenguaje o usos de expresión idiosincrásicos.
	DV2	Malestar que está invadiendo las operaciones conceptuales.
	INC1	Falla conceptual en las operaciones de discriminación y elaboración de estímulos.
	INC2	Lógica muy forzada.
	DR1	Baja capacidad de control ideacional.
	DR2	Pensamiento conceptual impulsivo que procede de una desorganización afectiva.
	FAB1	Ideación inmadura con fallos en la actividad de síntesis.
	FAB2	Perturbación significativa de la conceptualización.
	ALOG	Capacidad de juicio sumamente pobre y deteriorado y pensamiento inmaduro.
	CON	Formas graves de desorganización ideacional. Pensamiento que se desentiende de la realidad.
Suma de códigos especiales	Suma Bruta 6 Suma Pond 6	Claridad o peculiaridad del pensamiento. Los seis códigos especiales críticos sirven para identificar dificultades en el pensamiento conceptual.
Calidad formal de M	FQ(M)	Claridad de la ideación

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Percepción y conductas interpersonales:

Constituye un procedimiento adaptativo que suele tener gran peso en la gestación y mantenimiento de pautas eficaces de intercambio social (Exner, 2005). Esta agrupación contiene los siguientes indicadores:

Tabla 11

Percepción y conductas interpersonales

Indicador	Código	Evalúa
Índice de inhabilidad social	CDI	Niveles de dependencia, aislamiento, pasividad, agresividad con los otros, etc. Problemas para enfrentarse eficazmente a las demandas comunes del entorno o al interactuar en la esfera interpersonal.
Índice de Hipervigilancia	HVI	Grado de vigilancia y alerta de la persona y niveles de paranoia.
Proporción activo-pasivo	a:p	Grado de rigidez que tienen las actitudes y valores. Tendencia a la pasividad en las relaciones.
Contenido alimenticio	Fd	Tendencia a la dependencia que puede afectar a las relaciones interpersonales.
Suma de respuesta T	SumT	Necesidades de cercanía afectiva y predisposición a las relaciones emocionales íntimas.
Total Humanas	Sum H	Grado de interés demostrado hacia los demás.
H Pura	H	Autopercepción y percepción de los demás basándose en elementos reales.
Humanas buenas	GHR	Relaciones interpersonales eficaces y adaptativas.
Humanas pobres	PHR	Conducta interpersonal ineficaz o desadaptativa. Relaciones marcadas por conflictos o fracasos.
Movimientos cooperativos	COP	Tendencia a hacer vínculos positivos en los que predominan los aspectos amables y acogedores hacia los demás.
Movimientos agresivos	AG	Tendencia a mantener actitudes hostiles hacia los demás y más probabilidad de que aparezcan conductas agresivas.
Respuestas personalizadas	PER	Forma de reaseguramiento personal. Su exceso indica formas de autoritarismo utilizadas defensivamente como forma de dominio y de ocultamiento de una imagen débil.
Movimiento humano	M	Razonamiento, formas elevadas de conceptualización y concentración ideacional.
Índice de aislamiento	$(Bt+Ge+Ls+2CI+2Na)/R$	Grado en que la persona tiende a ser menos activa en la interacción social. Menor interés a implicarse en el intercambio social.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Para una correcta interpretación del Test Psicodiagnóstico de Rorschach no se toman individualmente los indicadores de cada uno de los elementos de la Tríada Cognitiva, sino la acumulación secuencial de estos indicadores para construir una imagen global de la personalidad. Caso contrario, los indicadores podrían ser descritos de forma inapropiada o incluso pasados por alto (Exner, 2005).

4.2. Población

La población de la investigación abarcó a adultos jóvenes de 18 a 25 años de la ciudad de Quito.

4.2.1. Muestra

Se seleccionó a 20 personas para formar dos grupos de 10 personas cada uno: un grupo fue identificado como *Gamers* y el otro como grupo control identificado como “no *Gamers*”. La técnica de muestreo fue de tipo “bola de nieve” (técnica no probabilística donde se pide a un sujeto que sí cumple con las características de la muestra informe acerca de otros sujetos con características similares) y por “conveniencia” (técnica no probabilística donde los sujetos son seleccionados por la accesibilidad y proximidad del investigador). Para el grupo experimental se hizo un primer contacto con algunos individuos de la población, que a su vez pudieron ofrecer información de otras personas con características similares en edad y años de práctica continua en plataformas virtuales de juego. Para su elección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Edad entre 18 a 25 años: este rango de edad fue adoptado debido a que según estadísticas del INEC, son los jóvenes adultos en este rango los que más se utilizan computadoras e Internet. Asimismo, por su edad, se puede hablar de una personalidad ya estructurada en el individuo, lo que permite apreciar los efectos de ciertos factores sobre el desarrollo psicológico.
- Mínimo de cinco horas semanales de juego: las horas invertidas en los videojuegos, muestran que estos se vuelven una actividad frecuente en el diario vivir del individuo, por tanto, se habla de su posible influencia en otros tipos de actividades (sociales, académicas, entre otras).
- Mínimo de cinco años de experiencia en el mundo de los videojuegos: estos años de experiencia se traducen en un gran conocimiento en varios tipos de videojuegos, no solo jugándolos sino investigando acerca de ellos.
- Jugar juegos tipo MOBA: los MOBA son videojuegos completos que no solo engloban una actividad persona vs PC, sino que comparten características de otros videojuegos como aventura, acción, disparo, roles, etc. Además poseen una plataforma que permite jugar en equipos con personas reales, poniendo a prueba habilidades de estrategia, trabajo en equipo, colaboración, entre otros. Estos tipos

de videojuegos permiten tanto el contacto con el mismo videojuego (historia, niveles de dificultad, habilidades propias para enfrentar obstáculos) como con personas de manera virtual.

Para el grupo control, se planteó la edad de la misma manera, pero se buscó a personas que hayan tenido un contacto mínimo con videojuegos o ningún tipo de experiencia con los mismos.

Las características destacables en cada grupo fueron (Ver Anexo #24):

Tabla 12

Resultados Encuestas

Características	Grupo A (Gamers)	Grupo B (No Gamers)
Género	9 hombres 1 mujer	2 hombres 8 mujeres
Rango de edad	20-24 años	21-24 años
Amplia experiencia con videojuegos	Sí	No
Rango de edad en que se empezó a jugar	5 a 8 años	9 años en adelante
Tiempo promedio de juego	4-12 horas. (20-60 horas al mes)	Menos de 4 horas
Percepción de lo que es un Gamer	“Video-jugador que muestra gran interés por jugar, aprender sobre videojuegos y mantener records altos en los diferentes tipos de videojuegos”	“Video-jugador que muestra gran interés por jugar, aprender sobre videojuegos y mantener records altos en los diferentes tipos de videojuegos”
Se consideran Gamer	Sí	No
Tiempo de ser Gamer	Más de 5 años	No aplica
Rasgos que más atraen de un juego	Historia interesante, nivel de dificultad	Popularidad
Aparato electrónico más utilizado para jugar	Computadora de escritorio, laptop y consola	Celular/ Smartphone
Marcas de preferencia	Alienware	Ninguna
Consolas de preferencia	Play Station	Ninguna
Tipos de videojuego preferidos	MOBA, Shooter	Ninguno
Tipos de juegos MOBA preferidos	DoTa, LoL	Ninguno
Preferencia por jugar solo o con otros	Jugar solo y jugar con amigos on-line	Jugar solo

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

4.3. Análisis de Resultados

A continuación se exponen los datos más destacados obtenidos por las herramientas aplicadas en la investigación, tomando en cuenta que el grupo experimental

será denominado como Grupo A y el grupo control como Grupo B. En cada cuadro, se expondrán las respuestas más revelantes (de mayor incidencia) con respecto a cada grupo. Para conocer los resultados completos ver Anexo #25.

Entrevistas:

Tabla 13 (Parte 1-3)

Resultados Entrevistas

Preguntas	Grupo A		Grupo B		Observaciones
Relación con la madre	Buena	70%	Buena	90%	Entendiéndose "buena relación" a: confianza para comunicarse y acudir en busca de ayuda para solucionar dudas o problemas, pasar tiempo en compañía del otro, sentir atención y protección, pero sin perder autonomía y experiencias por aprendizaje propio.
Relación con el padre	Buena	50%	Buena	40%	
	Regular	40%			
Relación con otras personas con las que convive (excluyendo madre y padre)	Buena	90%	Buena	90%	
Ocupación	Medicina	30%	Administración	20%	
	Psicología	20%	Nutrición	20%	
Estilos de Personalidad	Introvertido	90%	Introvertido	60%	
			Extrovertido	40%	
Confianza al hablar con otras personas en persona vs. Online	En persona	50%	En persona	100%	En el Grupo B hay una clara preferencia por la comunicación persona a persona, ya que se pueden percatar de gestos, tonos de voz y otras formas de comunicación no verbal, y así disminuir la posibilidad de interpretaciones equívocas. En el Grupo A, la primera mitad mencionó que es mejor hablar en persona cuando existe alguna situación importante a tratar, porque su comunicación es más directa y también porque no hay una barrera (lo virtual) que impida ver los gestos del otro o saber qué está sintiendo. La segunda mitad afirmó que le gustaba más el medio online por comodidad, es más fácil y rápido comunicarse, se sienten incómodos mientras hablan con alguien de frente y pueden pensar mejor antes de decir algo. A pesar de esto, ambas mitades informaron que dependiendo de la situación les hacía decidir si hablan cara a cara u online.
	Online	50%			

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 13 (Parte 2-3)

Resultados Entrevistas

Preguntas	Grupo A		Grupo B		Observaciones
¿Se considera una persona competitiva?	Sí	50%	Sí	80%	Competitividad, sea a nivel personal, profesional, económico, etc., se percibe como característica necesaria para sobresalir en el exigente mundo contemporáneo. También se convierte en motivación para alcanzar objetivos y desafiar límites personales.
	No	50%			
¿Le gusta participar en actividades en grupo?	Sí	50%	Sí	50%	Los grupos se distribuyen equitativamente entre ambas opciones, ya que por un lado, algunas personas prefieren trabajar en grupo a fin de compartir responsabilidades, generar mejores ideas, tener apoyo de sus compañeros y aprender de los demás. Sin embargo, otros prefieren no depender de un grupo, ya que puede ocasionar discusiones, participación inequitativa en las labores a realizar y frustración de no alcanzar lo esperado.
	No	50%	No	50%	
¿Prefiere trabajar con números o palabras?	Números	30%	Números	20%	En el Grupo A existe una tendencia a ambas opciones; al trabajar con números afirman que se expresan mucho más rápido y ordenadamente, son más directos al abordar un tema; al trabajar con palabras, se hace énfasis en la comodidad y expresión de sentimientos. En el Grupo B, se aprecia una preferencia a trabajar con palabras, así pueden expresarse con detalles y amplitud, sin restringirse a lo que consideran como formas más limitadas en números y fórmulas.
	Palabras	30%	Palabras	60%	
	Ambas	40%	Ambas	20%	
Persona analítica o intuitiva	Analítica	90%	Analítica	80%	
Calidad de relaciones interpersonales	Buena	80%	Buena	90%	Entendiéndose como “buena” a: esfuerzo por conocer a otras personas, pasar tiempo en compañía de otros sin descuidar responsabilidades propias (estudio, trabajo, etc.), confianza para expresar opiniones y problemas libremente, tener preferencias y pasatiempos en común.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 13 (Parte 3-3)

Resultados Entrevistas

Preguntas	Grupo A		Grupo B		Observaciones
Calidad de relaciones sentimentales	Buena	50%	Regular	60%	Se observa que a pesar de que ambos grupos perciben sus relaciones interpersonales como de "buena calidad", sus relaciones sentimentales no siempre reflejan esta percepción, lo que puede llevarlos a tener problemas de celos, resentimiento, temor de abandono, dependencia, mala comunicación, etc.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Perfil del Usuario Gamer

Tabla 14 (Parte 1-2)

Respuestas Perfil del Usuario Gamer

Preguntas	Respuesta	Observaciones
¿Cómo ingresó al mundo de los videojuegos?	Iniciaron su actividad con los videojuegos desde muy pequeños, gracias a que la era computacional que llegó al país en los 2000, traía incorporados juegos básicos de Nintendo por medio de emuladores (plataforma para PC que permite reproducir varios videojuegos de diferentes consolas). La influencia de amigos y familiares también fueron importantes para que ellos pudieran acceder al mundo de los videojuegos.	
Género preferido de videojuegos y juegos preferidos	Juegos MOBA	Este tipo de videojuego fue escogido por ser más interactivo (libertad de interacción con los diferentes personajes y entorno del juego y distintos tipos de acciones para realizar (jugabilidad)) que otros géneros, como también por permitir la formación de equipos cooperativos.
Rol preferido en videojuegos	<i>Carry y Support:</i> El rol de <i>Carry</i> lo toman por varios motivos: se siente bien serlo, es importante en el intermedio del juego, sus victorias en cada pelea contribuirán a que su equipo esté un paso más adelante de ganar; en cambio el ser <i>Support</i> lo toman por participar en el equipo, lo consideran el rol más importante del juego, porque de este depende una gran parte de la victoria, por un deseo de ayuda hacia los demás.	Es importante mencionar que las personas que son partícipes de ambos roles, dieron sus respuestas pensando en su equipo, porque algunas veces hicieron énfasis en que no les gusta la posición de <i>Support</i> , pero saben que alguien debe hacerla para ganar.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 14 (Parte 2-2)

Respuestas Perfil del Usuario Gamer

<p>Motivación para jugar videojuegos</p>	<p>Sensación de paz, relajamiento y distracción.</p>	<p>La primera opción de cambio de actividad que realizan estas personas de sus hábitos diarios (estudiar, problemas personales, tareas de la casa, entre otros) son los videojuegos. De hecho mencionaron que al jugarlos, se olvidan de lo que pasa por fuera de este medio y eso les trae tranquilidad.</p>
<p>Primera sensación/pensamiento al iniciar una partida</p>	<p>Ansiedad (evidenciada en las respuestas dadas: no saber controlar el personaje, no recordar el uso de controles, nervios porque el juego se torna caótico) al momento de iniciar una partida, porque no saben qué tipo de personas están jugando con ellos, cómo actuarán, si harán bien sus roles o si ellos jugarán tan bien como estas personas.</p>	<p>De igual forma, sensaciones como preocupación, descontrol, desesperación se dieron por las mismas razones, y es interesante destacar que se escogieron más factores negativos que positivos, esto posiblemente indica que tienden primero a pensar en las peores circunstancias que en las buenas.</p>
<p>Primera sensación/pensamiento al ganar una partida</p>	<p>Satisfacción (sentirse el mejor)</p>	<p>Para los sujetos hay dos tipos de contextos en cuanto al ganar y solo uno de ellos es aquel que les produce satisfacción. Uno es ganar con el mejor esfuerzo, ayudando a su equipo, cuando la partida representa un reto, y el otro es ganar de forma fácil. El primer contexto es el que causa más satisfacción y se disfruta y busca mucho más. Cuando se fijan en el segundo, sienten que algo les faltó en la partida y esta victoria se torna insuficiente.</p>
<p>Primera sensación/pensamiento al perder una partida</p>	<p>Frustración, acompañada de decepción y en algunas ocasiones de rabia y resignación.</p>	<p>Se distinguen dos tipos de contextos; el primero cuando la persona y su equipo han hecho todo lo posible para intentar ganar, pero no lograron, y el segundo cuando no se puso empeño en ganar o su equipo no hizo lo necesario y ellos sí.</p>
<p>Videojuego como forma de aprendizaje</p>	<p>Sí</p>	<p>Todas las personas consideraron que el videojuego es una forma más de aprendizaje por diferentes razones: les motivó a interesarse por aprender y entender otro idioma (la mayoría de videojuegos están en inglés), ser observador, comunicación y trabajo en equipo, aceptar la pérdida, conocer y saber de historia, calcular tiempos de reacción, coordinación (desarrollo motriz), reflexionar antes de tomar una decisión, entre otros.</p>

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

A continuación se exponen los resultados de ambos grupos en el Test Psicodiagnóstico de Rorschach en las variables de Procesamiento de la Información, Mediación, Ideación y Relaciones Interpersonales y el análisis estadístico de los mismos. (Para ver la distribución de cada variable del Test Psicodiagnóstico de Rorschach en porcentajes, remitirse a Anexos #26).

Prueba de Independencia de Variables Categóricas Chi-Cuadrado:

Para lograr identificar si la diferencia entre los porcentajes de los resultados de las respuestas en el Test Psicodiagnóstico de Rorschach entre ambos grupos es significativa o no, se aplicó la Prueba de Independencia de Variables Categóricas Chi-Cuadrado.

La prueba chi-cuadrado de Pearson contrasta si las diferencias observadas entre dos grupos son atribuibles al azar. La independencia de dos variables consiste en que la distribución de una de las variables es similar a la otra. Esto se traduce en una tabla de contingencia en que las frecuencias de las filas (y las columnas) son aproximadamente proporcionales (Barón & Téllez, 2009).

La prueba de independencia chi-cuadrado permite analizar si dos variables son independientes entre sí. Su cálculo se basa en la diferencia entre las consideraciones observadas para cada par de modalidades de las variables y las que serían de esperar en caso de que se satisficiera la condición de independencia (Barón & Téllez, 2009).

Por tanto, para el presente estudio se tomó en consideración que la Prueba Chi-Cuadrado determina que para que exista diferencia estadística entre los dos grupos, el valor de significación asintótica (bilateral), que es la probabilidad de que el estadístico de prueba tome un valor igual o superior al muestral bajo el supuesto de que la hipótesis nula es cierta, debe ser menor a 0,05 en el programa SPSS, dado el número de sujetos a los que se investigó. Al aplicar la Prueba Chi-Cuadrado a todos los resultados entre ambos grupos estudiados, se encontró como estadísticamente significativos a los hallazgos presentados a continuación (Para revisar los Cuadros con la Prueba Chi-Cuadrado, remitirse a Anexo #27).

Tabla 15

Hallazgos de las agrupaciones con diferencias significativas menor a 0,05 en la Prueba Chi-Cuadrado entre el Grupo A y el Grupo B

Agrupación	Presencia	Hallazgo	Significado
Procesamiento de la Información	Grupo B	L alto (mayor a 0,99) y FM mayor a 5	Estilo defensivo por preocupación de satisfacción de necesidades
	Grupo A	DQ+ = 5 o más; Zsum = 31 o más; W = 45% o más y DQv = 0	Probable posesión de nivel intelectual de categoría superior a muy superior
	Grupo B	Inversiones y Lateralizaciones (más de 16%)	Impulsiva para acercarse y explorar la realidad
	Grupo A	Inversiones en las primeras respuestas de 3 o 4 láminas	Sentimientos oposicionistas y negativistas
	Grupo B	Giros en más de 3 láminas y sin S	Actitud oposicionista solo por deseo de llevar la contraria
	Grupo A	Giros en más de 3 láminas (con o sin S)	Actitud oposicionista por desconfianza y rasgos paranoides
Mediación	Grupo B	X-% (entre 0,15 a 0,20)	Moderada disfunción en la prueba de realidad
	Grupo A	X-% (0.26 o más)	Deterioro importante en interpretación de la realidad
	Grupo B	X-% entre 0,15 y 0,20 y ninguna distorsión grave	Moderada disfunción mediacional, tendencia individualista y poco convencional
	Grupo A	X+% = 0,54 o menos y X-% = 0,21 o más	Más conductas atípicas o inoportunas de lo esperable
	Grupo B	X+% = 0,54 o menos y X-% = 0,20 o menos y Xu% 0,25 o más	Interpretaciones de la realidad alejadas de lo convencional
Ideación	Grupo B	Sujeto introversivo y EBPer menor de 2,5	Estilo ideacional y sentimientos contribuyen en toma de decisiones
	Grupo B	Suma Pond 6 = 6 o menos pero tiene 1 FAB1 o 1 ALOG pero sin CON, ni respuestas de nivel 2	Pensamiento marcado por errores de juicio o deslices cognitivos
	Grupo B	R alto o muy alto, variedad del contenido y XA% entre 0,78 y 0,90	Mentalidad activa e imaginativa, flexibilidad perceptual y asociativa. Interés por relaciones interpersonales
Relaciones interpersonales	Grupo B	Fd = 1 o más	Conductas de dependencia
	Grupo B	En introversos: $\sum H$ en el rango esperado y H Pura es igual o inferior a la mitad de esta suma; o en ambiguaes, extroversos y evitativos: $\sum H$ dentro del rango esperado y H Pura es menor a la mitad de esta suma	Interés por los demás como la mayoría, pero es probable que no los entienda demasiado bien
	Grupo A	COP = 0 a 1 y AG= 0 a 1	Persona no está especialmente interesada en situaciones interpersonales y se le puede llegar a considerar como distante o despegada
	Grupo B	PER = 2 ó 3	Persona se comporta de manera más defensiva que la mayoría en situaciones interpersonales

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Se determinó los hallazgos con diferencias estadísticas significativas, se procedió a organizar en cuadros las interpretaciones más relevantes de las agrupaciones según el Manual de Interpretación de Exner (2005), tanto en el Grupo A como en el Grupo B:

Tabla 16

Resultados estadísticos: Procesamiento de la Información

Grupo A	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra probablemente un nivel intelectual dentro del rango de los 120 a los 139 puntos de coeficiente intelectual (categoría superior a muy superior), es decir presentan una riqueza cognitiva, en cuanto a la cantidad y diversidad respecto a sus intereses. - Existen posibles sentimientos oposicionistas y negativistas, que reflejan la dificultad para admitir la realidad tal como se presenta, acomodándola a su gusto. - Revelan una actitud oposicionista, donde se trata de ver las cosas de otra manera, provocando una actitud de desconfianza hacia los demás.
Grupo B	<ul style="list-style-type: none"> - Posible preocupación por la satisfacción de necesidades. - Tendencia a la impulsividad para acercarse y explorar la realidad, pero cuando se hallan ante algo desconocido se bloquean, lo que se tratará de solucionar desacatando normas o mostrándose informal. - Presentan una actitud oposicionista, que lo manifiestan en actos y opiniones solamente por el deseo de "llevar la contraria". Se oponen sin que exista una base conceptual que justifique esta actitud.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 17

Resultados estadísticos: Mediación

Grupo A	<ul style="list-style-type: none"> - Existe la probabilidad de un descenso más notorio en la interpretación de la realidad, presentando más conductas atípicas o inoportunas de lo esperable. - Al grupo se le está haciendo difícil ver las cosas como los demás, y por ello, le es complicado establecer comunicaciones significativas y estables o generar conductas que respondan a las exigencias reales de las situaciones.
Grupo B	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestran un moderado descenso en la prueba de realidad, que puede ser relacionada de forma directa con los rasgos afectivos de cada persona. - Tendencia a mostrarse individualista y poco convencional a la hora de hacer las traducciones de los estímulos. - Muchas de las interpretaciones de la realidad van a estar alejadas de lo convencional. No significa que haya un problema en la prueba de realidad, ya que las interpretaciones serán apropiadas, aunque inusuales para la situación. El grupo no se deja influenciar demasiado por la demanda o la expectativa social, lo cual no tiene por qué suponer necesariamente una deficiencia.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 18

Resultados estadísticos: Ideación

Grupo A	- No se evidencia la presencia de un proceso ideacional muy desarrollado.
Grupo B	- Presencia de un estilo ideacional que incluye demorar la conducta, y existen ocasiones en los que se permiten que los sentimientos contribuyan de manera significativa en sus tomas de decisiones. - El pensamiento está marcado por más errores de juicio o deslices cognitivos de los esperados. Esto no refleja necesariamente un trastorno de pensamiento, pero sugiere que éste es menos claro de lo que podría esperarse y presentará inmadurez o falta de calidad más acentuadas de lo habitual. - Se presenta una mentalidad activa e imaginativa; flexibilidad perceptual y asociativa; productividad e interés por las relaciones interpersonales.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

Tabla 19

Resultados estadísticos: Relaciones Interpersonales

Grupo A	- Existe la tendencia a no participar en interacciones positivas ni negativas entre las personas. - No están especialmente interesados en situaciones interpersonales y se les puede llegar a considerar como distantes o despegados. - No están impedidos de sostener relaciones profundas y/o maduras pero, en general, los demás no los perciben como particularmente sociables y son dados a quedarse fuera de las interacciones grupales.
Grupo B	- Manifiestan muchas más conductas de dependencia de lo habitual: tienden a necesitar directrices y apoyo de los demás y suelen ser bastante ingenuos en sus relaciones interpersonales y esperan a que los demás sean tolerantes con sus necesidades y demandas, y que actúen de acuerdo con ellas. - Indican interés por los demás como la mayoría, pero es probable que no los entiendan demasiado bien: tienden a hacer lecturas equivocadas de las personas y con frecuencia malinterpreta los gestos sociales. - En ocasiones, poseen unas expectativas exageradas acerca de sus relaciones. - En otros casos, su falta de comprensión los lleva a cometer tropiezos sociales que pueden afectar a otras personas. - Presentan un comportamiento más defensivo durante las situaciones interpersonales que la mayoría, apoyándose con frecuencia en despliegues de información como forma de mantenerse seguros ante los demás evitando ser cuestionados.

Elaborado por: Brenda Angulo/Verónica Realpe.

4.4. Discusión de Resultados

Los videojuegos cuentan historias y permiten a los jugadores involucrarse con ejemplos de sistemas sociales que les ayudan a entender las dificultades de la vida contemporánea. A diferencia de otros de medios de comunicación, los juegos digitales son ambientes particularmente cautivadores en los que los participantes exploran y actúan en base a un entendimiento, al menos parcial, de las dinámicas relacionales del sistema (Flanagan & Nissenbaum, 2014).

Dentro de los videojuegos tipo MOBA, se observan varios aspectos importantes que los hacen más complejos a diferencia de los videojuegos “jugador vs máquina”. Según la experiencia de juego para el video-jugador, se toman en cuenta los siguientes parámetros: competitividad, descubrimiento y construcción de una experiencia narrativa, y comprensión del funcionamiento del sistema, a través de la experimentación (Pérez Latorre, 2011). En los videojuegos tipo MOBA, estos parámetros enfatizan la interacción no solo con el sistema y mecánicas del videojuego, sino también con seres humanos en tiempo real.

Al contrastar estos tres dominios con el funcionamiento de la Tríada Cognitiva se puede ver su influencia en el grupo *Gamer* y si existen diferencias o no con relación al grupo control. La primera función es el procesamiento de la información. El Grupo A presentó una actitud opositora (más de tres inversiones y giros en las láminas) hacia los estímulos que la realidad ofrece.

Como se reflejó en las entrevistas, la mayoría de las personas del Grupo A, al iniciar una partida, presentan más sentimientos o pensamientos negativos que positivos (ansiedad, preocupación, descontrol). Esto indica una posible predisposición a que algo saldrá mal antes de empezar, sustentado probablemente en malas experiencias de juego. Los videojuegos tipo MOBA presentan un componente de competitividad más alto que otros tipos de videojuegos, donde la presión de ganar y ser el mejor es elevada; el trabajo en equipo es uno de los componentes a tomar en cuenta para la victoria, y es ahí donde nacen la mayoría de malas experiencias.

El Grupo A indicó que varios de estos sentimientos negativos se producen porque no saben con qué personas se encontrarán en el equipo, es decir, existe la expectativa de que no sean buenos jugadores (no ayuden al equipo, que actúen sin escuchar a sus compañeros o que realicen acciones por su propia cuenta que repercutirán más tarde en la partida). Cuando suceden estas situaciones, y gracias al chat tanto escrito como por voz del videojuego, se puede remarcar los errores de los compañeros, pero casi siempre se lo realiza con insultos o denigrando a la persona, generando un ambiente de tensión, sobre todo si se reconoce que es un jugador novato o una mujer. De esta forma, se explica el porqué del sentimiento de opositorismo y desconfianza hacia los demás, bloqueando la posibilidad de encontrar nuevas vías para recibir y analizar la información que se encuentra en el medio.

Un videojuego ofrece gran cantidad de estímulos que deben ser captados rápidamente, a la vez que demanda que se proporcione una respuesta inmediata; este accionar es más determinante en los videojuegos MOBA, ya que al ser un videojuego de estrategia en tiempo real, exige que el video-jugador se adapte de manera rápida a lo que está sucediendo. Por ejemplo, existen tanto estímulos visuales (colores, texturas, enemigos que aparecen, ítems que se deben comprar, acciones de compañeros, etc.) como auditivos, que proporcionan información valiosa en lapsos determinados. En el Grupo A se observa que, a pesar de presentar un alto nivel intelectual, les cuesta admitir lo que sucede en la realidad (inversiones en las primeras respuestas de 3 o 4 láminas), y la incorporación rápida de estímulos puede ser un factor que influye en esta concepción.

La concepción del tiempo ha sido un debate constante desde la llegada del Internet a los dispositivos tecnológicos (computadoras, celulares, consolas de videojuegos), debido a la adquisición sumamente rápida de información por parte del usuario. El videojuego tipo MOBA, al presentarse en un escenario de tiempo real, hace que el video-jugador responda a un sin número de estímulos en poco tiempo. Esto provoca que las respuestas se presenten de forma incompleta o no sean las más adecuadas para adaptarse a la situación, provocando que el video-jugador solo sea capaz de captar una parte del estímulo presentado.

En contraste, la actitud opositora que manifiesta el Grupo B no tiene una base conceptual que justifique dicha actitud; podría ser impulsada por el deseo de explorar la realidad, que sin embargo, al momento de enfrentarse ante lo desconocido su mente se bloquea, y busca soluciones informales, tratando de restar importancia a lo que no logra comprender. En un buen videojuego, la posibilidad de perder nunca está ausente, siempre se juega al límite de la habilidad desarrollada, y en muchas ocasiones esto significa que no se conoce lo que pasará cuando se tome el siguiente paso. Muchos *Gamers* logran avanzar a pesar de no saber si la información que están captando es correcta o no, pero para aquellos que no están acostumbrados a ser expuestos a lo desconocido con tanta frecuencia, ir en dirección contraria, regresar a lo conocido, o no dar importancia a lo que no se entiende es una opción más viable y reestructuradora.

Desde la posición piagetiana, la primera parte del proceso de asimilación se encontraría comprometida debido a que las estructuras de conocimiento que cada individuo en el Grupo A ha venido construyendo desde niño, posiblemente han sido expuestas a un entorno donde los estímulos fueron adquiridos de manera rápida. Casi

todos en el Grupo A, comenzaron a jugar videojuegos desde los 5 años. A través de los años, los patrones de interacción en el videojuego han ido evolucionando, volviéndolos cada vez más exigentes, siempre y cuando se tome en cuenta el nivel de dificultad y la tecnología usada para su creación. Los videojuegos MOBAs son recientes, por lo que el Grupo A ha vivido el cambio desde los videojuegos que utilizaban solo patrones lógicos para superar sus niveles, hasta juegos de estrategia que pueden tornarse impredecibles; aun así es necesario recalcar que esta no sería la única razón que explicaría el no aceptar los estímulos provenientes de la realidad, debido a que el videojuego no es lo único que han utilizado durante su vida.

Si en el procesamiento, el Grupo A ha demostrado tener inconvenientes en aceptar los estímulos que provienen del medio, es natural que en la mediación, les cueste generar conductas adaptadas a la realidad. La mediación es el componente más importante de la Tríada Cognitiva, debido a que identifica y traduce toda la información recibida en el procesamiento (Exner, 2005). Al tomar en cuenta la interacción con el videojuego se puede considerar el nivel de inmersión (sensación de estar absorto) que proporciona conjuntamente con su sistema de recompensa.

Al comparar la realidad con el entorno virtual, se aprecia que el nivel de inmersión es mayor hacia el segundo que al primero. El videojuego es más atractivo para la persona debido a que ofrece recompensas y/o retos que lo motivan, a diferencia de la realidad que puede volverse monótona. Por ejemplo, comparado con los videojuegos, la realidad puede ser rutinaria, debido a que estos proveen de retos con obstáculos que son tomados de forma voluntaria, ayudando a mejorar fortalezas personales. La realidad también puede ser muy deprimente, mientras que los videojuegos concentran la energía de quien los juega con optimismo (McGonigal, 2011).

También, el videojuego a diferencia de la realidad, proporciona metas claras y más satisfactorias que el trabajo cotidiano, ofrece mejores recompensas conforme el avance de cada jugador y puede proporcionar un medio donde las consecuencias por cada decisión, no representan un daño irreversible (McGonigal, 2011). Si el videojuego representa un entorno mejorado a comparación de la realidad, el *Gamer* va a preferirlo y responderá acorde a los estímulos que el medio virtual le brinda, lo cual es diferente a responder ante los estímulos de la vida real.

Es posible adecuar estas conductas aprendidas en lo virtual al mundo real, pero nuevamente se presenta el tabú de la sociedad donde el videojuego no es más que una pérdida de tiempo. El Grupo A afirma que los videojuegos sí son una forma de despejarse y entretenerse (como mencionaron en las entrevistas), pero también saben que es un medio de aprendizaje y reconocen sus beneficios, aun así, se ven impedidos en avanzar más por este pensamiento social, sin conocer que lo que aprenden dentro de los videojuegos, pueden implementarlo en su realidad. Por ejemplo, cuando existe una buena utilización del contenido del videojuego, puede influir en presentar una mayor precisión de movimientos (aumentar la psicomotricidad), tomar decisiones en situaciones simuladas con mayor eficacia, gestionar recursos (identificar y aceptar responsabilidades, así como el aumento del razonamiento deductivo), reconocer la importancia de la retroalimentación (estar abierto a pedir ayuda e incorporar mejoras), entre otras.

De igual forma, en la teoría del aprendizaje social, existen cuatro pasos a seguir para lograr un aprendizaje por medio de la observación a un modelo. Estos cuatro pasos (proceso atencional, de retención, de reproducción motora, y de reforzamiento y motivacionales) se encuentran tanto en la vida cotidiana como dentro de una formación académica, teniendo como propósito que la persona registre conductas de una manera más eficaz y pueda otorgarles representaciones simbólicas importantes (Bandura, 1971). Este tipo de aprendizaje, puede fallar si no existe un adecuado reforzamiento hacia las conductas que se desean mantener, es decir, pocos aspectos motivacionales.

Por fuera de los videojuegos, se pueden recalcar los métodos de aprendizaje enseñados en los diferentes sistemas académicos. En la actualidad, pocos son los métodos de aprendizaje que van más allá de la memorización de información, sin tomar en cuenta un aprendizaje activo y crítico. Cuando se habla de aprendizaje activo, no solo se está tomando en cuenta el aprender para el presente, sino también nuevas formas de experimentar el mundo y crear conocimientos que sirvan para el futuro en cualquier contexto (Gee, 2007). Al mencionar un aprendizaje crítico, la persona está hábil conscientemente para reflexionar, criticar y manejar tanto aspectos internos del aprendizaje (lo que forma o no parte de un tipo de campo de conocimiento) como externos (lo aceptable o no para la práctica social). Al no estar siempre presentes estos dos tipos de aprendizaje, la persona puede verse impedida de alcanzar nuevos conocimientos, así como formas nuevas de interpretarlos. Esta también puede ser una razón que inflencie la respuesta obtenida por el Grupo A.

Al registrar los resultados de ambos grupos se puede notar que existe una moderada disfunción en la etapa de mediación, pero las razones son distintas. En el Grupo A, el problema se encuentra en las dificultades que se concibieron en sus interpretaciones y procesamiento de la realidad, sin embargo, en el Grupo B, la disfunción se relaciona directamente con los rasgos afectivos de las personas.

Dichas condiciones producen conductas diferentes en ambos grupos, en el Grupo A se perciben más conductas no convencionales, ya que se le hace difícil ver las situaciones como lo hacen los demás, lo que complica el establecimiento de una comunicación estable y no llegan a responder de la manera esperada a las exigencias de la realidad. Mientras que en el Grupo B, a pesar de que sus interpretaciones y procesamiento de la realidad puedan estar comprometidas e incluso llegar a ser inusuales, la expectativa social no lo preocupa demasiado, ya que saben cómo manejarse dentro de ellas sin perder su individualidad.

Por último, la ideación es el proceso por el que se conceptualiza toda la información recibida y traducida de los dos anteriores componentes de la Tríada Cognitiva, y juega un papel importante en la interpretación de la realidad, que se verá reflejada en la toma de decisiones o resolución de problemas (Exner, 2005).

Es interesante apreciar que el Grupo A, no sobresale por su ideación, pero a su vez esto se explica gracias a cómo se han venido analizando los resultados tanto de procesamiento de la información como de mediación. En el Grupo B se revela un estilo ideacional en el que se permite que los sentimientos contribuyan significativamente en la toma de decisiones. Además presenta una mentalidad activa e imaginativa que incluye flexibilidad perceptual, productividad e interés por las relaciones interpersonales. Lo que demuestra una conexión con su estilo de mediación y el efecto que tendrá en su forma de interactuar con su medio y las personas a su alrededor. El Grupo A, por su parte, demuestra un estilo ideacional menos marcado por la influencia de afectos en la resolución de conflictos y flexibilidad perceptual.

Se piensa que el *Gamer*, por la gran cantidad de información que recibe en los diferentes videojuegos con los que interactúa, debería mostrar una mayor capacidad activa y creatividad al momento de emitir una respuesta a las conductas de su entorno real. A pesar de que este pensamiento no se cumple en el Grupo A, no quiere decir que esté totalmente errada.

Al igual que en el análisis de la mediación, es necesario retomar los métodos educativos empleados en los sistemas académicos. No es sorpresa que la ideación sea baja en el Grupo A, debido a que tanto el procesamiento como la mediación, demostraron problemas desde la recepción de estímulos y traducción de los mismos, con respecto a las conductas reflejadas en la realidad.

La ideación vendría a ser ese estado de aprendizaje activo y crítico del que se hablaba anteriormente, porque es el encargado de conceptualizar y dar significado a la información. Si el Grupo A, se ha mantenido desde la infancia, con métodos similares de enseñanza, y que por lo general son más de memorización de teoría con una difícil introducción de la misma a la práctica, la ideación no podría desarrollarse ampliamente; existiría un solo camino o vía para conceptualizar la información, limitando el abanico de posibilidades que podría estar presente, si existieran estos dos tipos de aprendizaje. Por tanto, no se está hablando solo de un estado mental individual, sino nuevamente de una influencia social.

Según la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1971), los modelos sociales, son responsables de la mayoría de conductas que cada individuo produce. En este caso, si el individuo se encuentra en un ambiente donde el aprender viene más de reproducir y analizar poco lo aprendido (esto es algo que se da inconscientemente, tomando sentido cuando el individuo se ve en problemas, al tratar de poner en práctica estos conceptos), no tendrá la capacidad de desarrollar nuevas vías para por ejemplo, dar soluciones a problemas o tomar decisiones; estará estancado en una visión lineal con el conocimiento que posee, sin poder darle una utilidad.

De igual forma, si el *Gamer* ha sido expuesto a perspectivas sociales en la que los videojuegos son una pérdida de tiempo, también se contribuye a no poder utilizar lo aprendido de estos en la realidad. Por ende, si se le preguntara al *Gamer*, dentro del mundo de los videojuegos, cómo ha sido su aprendizaje acerca del mismo y cómo resuelve los obstáculos que va atravesando, seguramente daría respuestas que demostraran mayor ideación, que al preguntarle cómo manejaría una situación cualquiera en la vida real. Estos dos campos deberían encontrar caminos comunes que habiliten sus enseñanzas en ambos momentos, pero las construcciones sociales influyen para que esta conexión no pueda realizarse.

Cuando se habla de relaciones interpersonales en el Grupo A, se observa que son apreciados por los demás como distantes y poco sociables. Esto se explicaría desde Kelly (2001) por medio del Corolario de Socialidad, donde una persona que desempeña un rol social, puede construir desde sí misma el papel que posiblemente tendrá la otra, es decir, predecir su conducta. De este modo, se demuestra el porqué del pensamiento social ecuatoriano que generaliza a los *Gamers* como personas que pasan la mayoría del tiempo aisladas, manteniendo poco contacto con su comunidad. Estas construcciones se vuelven criticables, gracias a que también se aprecia que los *Gamers*, pueden mantener relaciones duraderas y estables con los círculos sociales de su preferencia.

Cada constructo que la persona crea a partir de sus interacciones con los demás, califica a ciertos grupos sociales de la manera en la que comúnmente ya han sido calificados por otros, donde se llega a predecir algunas veces la conducta que estos grupos en específico tendrán más adelante. Sin embargo, no se puede predecir toda la conducta, y estas predicciones también pueden estar equivocadas. En el Grupo A, a pesar de su no interés hacia las personas, se apreció que a la mayoría les gusta jugar con amigos o con su pareja, ya sea física o virtualmente.

En cualquier momento en que se juegue con y/o contra alguien, a menos que intencionalmente se desee arruinar la experiencia, las personas están activamente involucradas y en una conducta prosocial altamente coordinada. Nadie está forzando a cumplir las reglas, a concentrarse a fondo, a dar su mejor esfuerzo, a seguir en el juego, o a actuar como si le importara el resultado. Esto se lo hace voluntariamente, por el mutuo beneficio de todo aquel que juega, para lograr que el juego en sí sea mejor (McGonigal, 2011).

Esto es observable incluso en juegos que involucran una actitud altamente competitiva. Si se considera el origen de la palabra “competir”, proviene del vocablo latín “*competere*” que significa: “ir al encuentro de otro, encontrarse, coincidir”. El competir contra alguien todavía requiere que se unan en propósito, esforzarse hacia una misma meta, dar su mejor esfuerzo, e intentarlo hasta llegar a un resultado (McGonigal, 2011). Entonces el competir en videojuegos MOBAs o de otros tipos no es una actividad únicamente solitaria ni aislante.

En el Grupo B, por su parte, se manifiestan conductas de dependencia hacia sus relaciones interpersonales. Se muestra necesidad de apoyo y dirección de los demás, así

como ingenuidad de las intenciones de otros. Además espera de tolerancia hacia sus necesidades y demandas, sin embargo, asume un rol pasivo hacia los demás, que podría resultar en conductas pasivo-dependientes.

El Grupo B indica interés por los demás pero es probable que no los entienda demasiado bien, lo que conduce a hacer lecturas equivocadas de las personas, poseer expectativas exageradas acerca de sus relaciones y concurre en conductas más defensivas, apoyándose con frecuencia en despliegues de información como forma de mantenerse seguros ante los demás evitando ser cuestionados. Esto no necesariamente impide las relaciones interpersonales, sino que indica más inseguridad de lo deseable en situaciones que impliquen desafíos.

En la teoría del Sistema Cognitivo-Afectivo de la personalidad (Mischel & Shoda, 1995), una de las “unidades cognitivo-afectivas” son las llamadas Respuestas Afectivas, cuyas influencias y reacciones están estrechamente involucradas con las funciones cognitivas, siendo mutuamente influyentes. Se puede observar que en el Grupo B presentan un mayor presencia en su forma de receptar, entender y reaccionar en el diario vivir, que es percibido como más conectado con sus semejantes, mientras que el Grupo A ha desarrollado una perspectiva del mundo que no es tan dependiente de otras personas, que lo lleva a desplegar otro tipo de habilidades que todavía no son tan reconocidas por su veracidad, pero que le permite crear otro tipo de relaciones no convencionales pero cuyas experiencias son de igual importancia.

CONCLUSIONES

1. Los videojuegos ejercen una influencia significativa sobre los tres procesos cognitivos investigados. Aun así, las estrategias de aprendizaje integradas durante la infancia influyen mucho más. Esta influencia se describe en las siguientes conclusiones.
2. Dentro del procesamiento de la información se evidenció que una elevada exploración de los estímulos externos es necesaria para interpretar la realidad. La senso-percepción, así como la atención, concentración y memoria son procesos que en los videojuegos *MOBA* exigen rapidez, lo que dificulta una correcta exploración de los estímulos del medio.
3. La mediación en el grupo *Gamer* refleja una dificultad para interpretar correctamente los estímulos captados, debido a que una alta rapidez en la exploración de estímulos en el procesamiento de la información y mayores refuerzos motivacionales del videojuego a comparación de los proporcionados por el mundo real, hacen que el *Gamer* no pueda emplear abiertamente el aprendizaje obtenido en los videojuegos a su vida cotidiana.
4. El grupo *Gamer* demostró que la ideación está influenciada por los modelos sociales y sistemas educativos. Los modelos sociales por afirmar que el videojuego es solo un medio de entretenimiento y los sistemas educativos por mantener un método de memorización de información, más que de aplicación de conocimientos.
5. Los videojuegos influyen en las relaciones interpersonales del grupo *Gamer* a diferencia del grupo Control. El Grupo *Gamer* no se encuentra especialmente interesado en mantener relaciones interpersonales (respuestas en indicadores de movimientos cooperativos y agresivos de 0 a 1), y se los pueden llegar a considerar distantes o desapegados, pero eso no les imposibilita la creación de relaciones profundas con sus semejantes.

RECOMENDACIONES

1. Considerar a los videojuegos como un factor influyente en el estudio de la personalidad del individuo, puesto que representan sentimientos, deseos y actitudes, que posiblemente no son notorios en la realidad cotidiana, pero si en el mundo virtual.
2. Recordar que la adquisición de información realizada por el individuo estará afectada por la rapidez con la que se presentan los estímulos, ya que se pondrán en juego factores como la atención y concentración, lo que afectará a la conducta.
3. Comprender que los factores motivacionales son esenciales para que las conductas se repitan y el videojuego proporciona varios incentivos que sumergen al individuo en el propio videojuego, llevándolo a buscar más de estos refuerzos en el mundo virtual antes que en el mundo real.
4. Tomar en cuenta que los videojuegos y la educación son dos campos que pueden proporcionar un aprendizaje mucho más activo, siempre y cuando el videojuego haya sido diseñado con el propósito de expandir estas vías de conocimiento y que los resultados obtenidos puedan llegar a aplicarse en la realidad.
5. Entender que la perspectiva social de que los videojuegos vuelven a las personas aisladas está influenciado más por el perjuicio social y no por razones completamente científicas, debido a que también fomentan la interacción con sus semejantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ayala, A., & Romero, R. (2014). *La identificación del gamer con los personajes de los videojuegos*. Quito: PUCE.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A., & Walters, R. (1985). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barón, F., & Téllez, F. (2009). *Independencia de Variables Categóricas*. Obtenido de Departamento de Medicina Preventiva, Salud Pública e Historia de la Ciencia de la Universidad de Málaga: <http://www.bioestadistica.uma.es/baron/apuntes/ficheros/cap07.pdf>
- Bermeosolo, J. (1997). *Cómo aprenden los seres humanos: Mecanismos psicológicos del aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones UC, Departamento de Educación Superior.
- Bruner, J. (1998). *Actos del significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, I. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11, 1-13.
- Casado, R. (2011). *Colección de Juegos de Todo el Mundo: el Go*. Obtenido de Museo del Juego: http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000001239_docu1.pdf
- Chávez, J., & Mosquera, D. (2014). *Análisis del yo en el sujeto que juega el Multiplayer Online Battle Arena Defense Of The Ancients y la relación con el rol que ocupa en el juego*. Quito: PUCE.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1980). Niveles de procesamiento: Un marco para la investigación sobre la memoria. *Estudios de Psicología*(2), 93-109.
- Cuesta, D., Cuesta, G., & Rodríguez-Osorio, J. (2014). *Producción de un videojuego multijugador en unity combinando los géneros MOBA y RTS*. Obtenido de Facultad de Informática Universidad Complutense de Madrid: http://eprints.sim.ucm.es/26495/1/Producci%C3%B3n_de_unvideojuegomultijugador.pdf

- Dörr, A., Gorostegui, M. E., & Bascuñán, M. L. (2008). *Psicología: General y Evolutiva*. Santiago, Chile: Mediterráneo.
- Ecuagamers. (2015). *Ecuagamers*. Obtenido de <http://ecuagamers.com/>
- El Comercio. (3 de Agosto de 2014). El videojuego ecuatoriano cruza las fronteras. *El Comercio*.
- Estallo, J. A. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. *Psicothema*, 6(2), 181-190.
- Exner, J. (2005). *Principios de Interpretación del Rorschach: manual para el sistema comprensivo*. Madrid: Psimática.
- Feist, J., Feist, G., & Roberts, T.-A. (2014). *Teorías de la Personalidad* (8° ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Flanagan, M., & Nissenbaum, H. (2014). *Values At Play In Digital Games*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- García, J. (2011). *Juegos de Todo el Mundo: el Senet*. Obtenido de Museo del Juego: http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000001241_docu1.pdf
- Gee, J. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giannetti, C. (2007). La realidad de-mente y la socialización link. En Schultz Margarita, *El factor humano en la cibercultura* (págs. 143-164). Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Gilbert, S., Ortego, J. L., Riera, B., & Urbina, S. (2002). El rol de la figura femenina en los videojuegos. *EduTec*, 1-14.
- González, J. (2010). *Jugabilidad: Caracterización de la Experiencia del Jugador en Videojuegos*. Obtenido de Universidad de Granada: <file:///C:/Users/user/Downloads/18931200.pdf>
- Harris, B. (2014). *Console Wars: Sega, Nintendo and the Battle that Defined a Generation*. Nueva York: HarperCollins.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Inciarte, N., & Inciarte, A. (2014). Medicación cognitiva como parte de los procesos de investigación. *Encuentro Educativo*, 21, 256-270.
- Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Barcelona: Paidós.
- Lazzaro, M. (2008). *The Four Fun Key*. Morgan Kaufmann.

- Martínez-Freire, P. (2003). Concepciones Cognitivas del Ser Humano. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, VIII, 109-122.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why games makes us better and how they can change the world*. Nueva York: Penguin Books.
- Mcloure, R. F., & Mears, F. G. (1984). Videogame Players: Personality Characteristics and Demographic Variables. *Psychological Reports*, 271-276.
- Mcloure, R. F., & Mears, F. G. (1986). Videogame Playing and Psychopatology. *Psychological Reports*, 59-62.
- Mira y López, E. (1969). *Manual de Psicología General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mischel, W. (1979). *Introducción a la Personalidad*. México: Trillas.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamixs, and Invariance in Personality Structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268.
- Pérez Latorre, Ó. (2011). *El Lenguaje Videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes S.A.
- Pérez Latorre, Ó. (2011). Géneros de juegos y videojuegos. Una aproximación desde diversas perspectivas teóricas. *MAIG*, 127-146.
- Petrovski, A. (1986). *Psicología General: Manual Didáctico para los Institutos de Pedagogía* (3° ed.). Moscú: Progreso.
- Piaget, J. (1973). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1979). *El Mecanismo del Desarrollo Mental*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel Quincenal.
- Piaget, J. (1983). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- ProChile. (2012). *Estudio de Mercadeo: Servicio Desarrollo de Videojuegos en Ecuador*. Ecuador: Información Comercial.
- RAE. (2014). *Juego*. Obtenido de Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=MaS6XPk>
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Consejería de Educación Comunidad de Madrid.
- Rosales, R. (2013). *Gamers: Identidad y Representación en las Culturas Lúdicas Ecuatorianas*. Ecuador: FLACSO.

- Sarason, S. (1974). *The psychological sense of humanity*. San Francisco: EUB.
- Schultz, M. (2007). *El factor humano en la cibercultura*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Stanton, R. (2015). *A Brief History of Video Games: The Evolution of a Global Industry*. Filadelfia: Running Press.
- Tejeiro, R., & Pelegrina del Río, M. (2008). *La Psicología de los Videojuegos: Un Modelo de Investigación*. Archidona, España: Aljibe.
- Tirapu, J. (2008). *¿Para qué sirve el Cerebro?: Manual para Principiantes*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Williams, R. (2000). *Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

ANEXOS

Anexo #1-21: Imágenes tipo de videojuegos

Anexo #1: *Space Invaders*



Fuente: <http://mefo.com/gamefiles/screen/space-invaders-twist-screen.jpg>

Anexo #2: *Assassin's Creed*



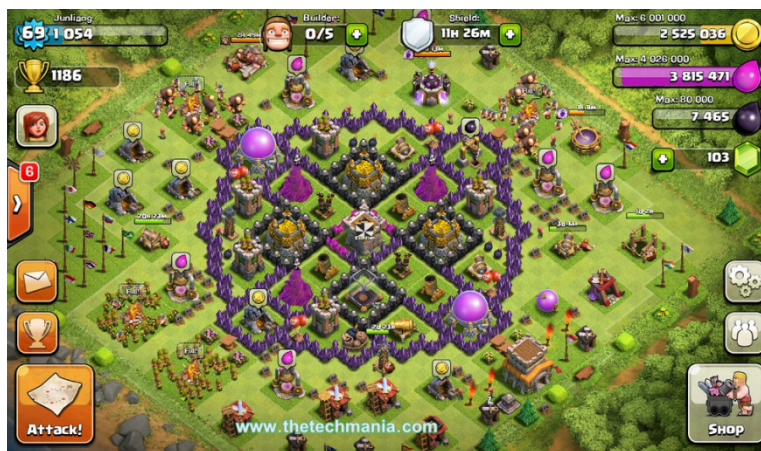
Fuente: https://ubistatic9-a.akamaihd.net/resource/en-US/game/assassins-creed/ac/AC1-gamepage-SS_139112.jpg

Anexo #3: Final Fantasy



Fuente: <http://lusipurr.com/wp-content/uploads/2012/01/Final-Fantasy-XIII-In-Battle-Screenshot.jpg>

Anexo #4: Clash of Clans



Fuente: <http://4.bp.blogspot.com/-NaFic8rNIKI/VZUefkELXXI/AAAAAAADjA/zfnMkXP11IQ/s1600/cc2.png>

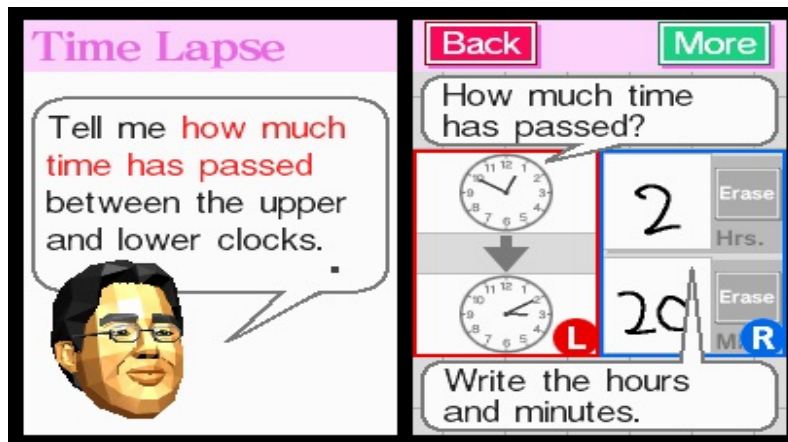
Anexo #5: *The Sims*



Fuente:

http://vignette3.wikia.nocookie.net/sims/images/b/b6/TS1_ingame_screenshot.jpg/revision/latest?cb=20150703010635

Anexo #6: *Brain Age*



Fuente:

https://41.media.tumblr.com/9bedb5d7547ee7305b5c87fdbac89fca/tumblr_o2lov3P7FF1tif2eo2_500.jpg

Anexo #7: *Need for Speed*



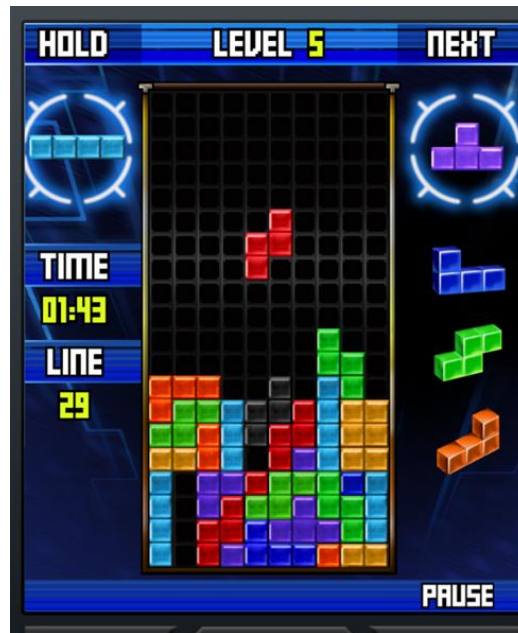
Fuente: <https://i.ytimg.com/vi/plfAKAxOoBE/maxresdefault.jpg>

Anexo #8: *Street Fighter*



Fuente: http://www.gamesdbase.com/Media/SYSTEM/Arcade/Snap/big/Street_Fighter_II-The_World_Warrior_-_1991_-_Capcom.jpg

Anexo #9: Tetris



Fuente: http://i.usatoday.net/communitymanager/_photos/game-hunters/2010/01/20/tetris20x-large.jpg

Anexo #10: Guitar Hero



Fuente: http://static.giantbomb.com/uploads/original/0/5150/958836-958079_20090420_screen004.jpg

Anexo #11: *FIFA 14*



Fuente: <http://www.supercomtech.com/wp-content/uploads/2013/03/FIFA-14-Screenshot-4-Best-PC-Games-2013-SuperComTech.jpg>

Anexo #12: *Super Mario Bros*



Fuente: <http://img-games.lissoft.com/img/3/3/3382-3-mario-game-super-mario-bros-3000.jpg>

Anexo #13: Doom



Fuente: <https://thelatenightsession.files.wordpress.com/2016/02/doom-screen-2.gif>

Anexo #14: World of Warcraft



Fuente: <http://s2.dmcnd.net/NhNkh/1280x720--7Z.jpg>

Anexo #15: *The Legend of Zelda*



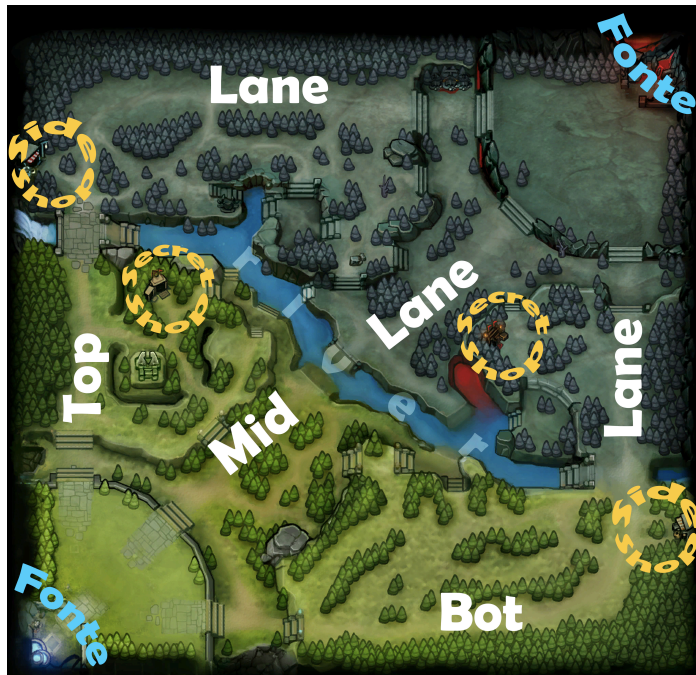
Fuente: <http://www.lynkformer.com/template/blog/2011/12/skyward-sword-01.jpg>

Anexo #16: *Dance Dance Revolution*



Fuente: http://download.gamezone.com/assets/old/gamezone/33/0/3/s33003_ps2_2.jpg

Anexo #17: Mapa de *Defense of the Ancients* – DotA



Fuente: <https://projetobeta13.files.wordpress.com/2013/10/color-minimap-lane-2.jpg>

Anexo #18: Mapa de *League of Legends* – LoL



Fuente: http://1.bp.blogspot.com/-uOdaucFVTY/VZMJG_kg2VI/AAAAAAAAAELI/U2xL3VTtg3c/s1600/mapa%2Blol.png

Anexo #19: Mapa de *Heroes of Newerth* (HoN)



Fuente: <https://www.heroesofnewerth.com/images/maps/01.jpg>

Anexo #20: Mapa de *SMITE*



Fuente: http://www.ogaming.tv/upload/kcfinder/images/v2/smite_maplane.png

Anexo #21: Mapa de *Heroes of the Storm*



Fuente:

<http://www.arenazero.net/uploads/2014/08/file/be2cf0237f1c988e461fc095865f6597ee59f4a5.png>

Anexo #22: Modelo Encuesta

ENCUESTA

GÉNERO:

Femenino () Masculino ()

EDAD:

1. ¿Alguna vez ha jugado algún tipo de videojuego?

Si () No ()

2. ¿En cuál de los siguientes rangos de edad empezó a jugar videojuegos?

-De los 5 a los 8 años ()

-De los 9 a los 11 años ()

-De los 12 a los 15 años ()

-De los 16 a los 19 años ()

-De los 20 años en adelante ()

-Ninguna ()

3. ¿Cuánto tiempo en promedio dedica a la actividad de los videojuegos?

-De 1-3 horas a la semana ()

-De 4-6 horas a la semana ()

-De 7-9 horas a la semana ()

-De 10-12 horas a la semana ()

-Más de 12 horas a la semana ()

-No dedico tiempo a esta actividad ()

4. Según su experiencia en el mundo de los videojuegos, escoja cuál es la mejor descripción de lo que es un *Gamer*:

- “Persona que juega todo tipo de videojuegos”. ()
- “Jugador virtual que se caracteriza por dedicarse con gran pasión e interés a los videojuegos en general”. ()
- “Persona que invierte mayor tiempo e interés en jugar videojuegos a diferencia de aquellos que solo juegan ocasionalmente”. ()
- “Video-jugador que además de mostrar un gran interés y pasión por jugar, se interesa en aprender sobre videojuegos y mantener records altos en los diferentes tipos de videojuegos”. ()

5. ¿Se definiría usted como un *Gamer*?

SI () NO ()

6. ¿Cuánto tiempo ha sido usted un *Gamer*?

- No me considero *Gamer* ()
- Menos de 5 meses ()
- De 1 a 3 años ()
- De 4 a 5 años ()
- Más de 5 años ()

7. ¿Qué es lo que a usted más le llama la atención al momento de jugar un videojuego?

- Calidad gráfica ()
- Historia interesante ()
- Popularidad ()
- Fácil uso de la interfaz ()
- Nivel de dificultad ()
- Ninguno ()

-Otros:.....

8. ¿Qué tipo de aparato electrónico utiliza para jugar videojuegos?

-Computadora de escritorio ()

-Laptop ()

-Consolas (Play Station, Xbox, Wii, PSP) ()

-Celular / Smathphone ()

Tablet ()

-Ninguno ()

-Otros:.....

9. ¿En caso de utilizar computadoras de escritorio o laptops, qué marcas son de su preferencia?

-HP ()

-Toshiba ()

-Mac ()

-Dell ()

-Alienware ()

-Asus ()

-Compac ()

- Xtratech ()

-Sony ()

-Ninguna ()

-Otras:.....

10. En caso de utilizar consolas, ¿cuál de estas es de su preferencia?

- Play Station 2/3/4 ()
- Xbox ()
- Wii ()
- PSP ()
- Nintendo ()
- GameBoy ()
- GameCube ()
- Ninguna ()
- Otros:.....

11. ¿Qué tipo de videojuego prefiere?

- MOBA (Ej: DotA 2, LoL, Smite) ()
- Acción (Ej: The King of Fighters, Mortal Kombat) ()
- Aventura (Ej: Uncharted, Assassin Creed, Prince of Persia) ()
- De Rol (Ej: Final Fantasy, Fallout, Star Wars Galaxies) ()
- Estrategia (Ej: Age of Empires, Starcraft) ()
- Simulación (Ej: The Sims, Nintendogs) ()
- Carreras (Ej: Formula 1, Need For Speed) ()
- Lucha (Ej: Street Fighter, Mortal Kombat) ()
- Deportes (Ej: FIFA, Pro Evolution Soccer) ()
- Disparo (Ej: Doom, Quake) ()
- Ninguno ()
- Otros:

12. ¿Cuál de estos juegos MOBA juega?

- DotA ()
- LoL ()
- Heroes of Newerth (HoN) ()
- Smite ()
- Heroes of the Storm ()
- Otros:.....

13. Cuando usted juega prefiere:

- Jugar solo ()
- Jugar con sus amigos online ()
- Jugar con sus amigos en persona ()
- Jugar con algún familiar online ()
- Jugar con algún familiar en persona ()
- Jugar con su novio/a online ()
- Jugar con su novio/a en persona ()
- Jugar con las personas asignadas por el mismo juego ()
- Ninguno ()

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo #23: Modelo Entrevista

ENTREVISTA

CÓDIGO:

GÉNERO: Femenino () Masculino ()

Edad:

Fechas de Nacimiento: / /

SITUACIÓN FAMILIAR

Número de Personas en la familia:

de Hermanos: # de Hermanas:

Puesto entre los hermanos:

Relación con la madre:

Buena Regular Mala

.....
.....
.....

Relación con el padre:

Buena Regular Mala

.....
.....
.....

Personas con las que convive:

Buena Regular Mala

.....
.....

Relación con otras personas con las que convive (excluyendo madre y padre):

Buena Regular Mala

.....
.....

¿Considera usted que ha tenido o tiene conflictos de algún tipo con alguna o algunas de las personas con las que convive?

.....
.....

VIDA ACADÉMICA

Ocupación:

.....

Nivel de Estudios Cursados:

.....

Carrera Universitaria:

.....

Materias favoritas en el colegio:

.....
.....

Mejores aptitudes en el colegio:

.....
.....

Materias que presentaban más dificultades en el colegio:

.....
.....

Otras dificultades en el colegio (académicas, sociales, conductuales):

.....
.....

Desempeño académico después de salir del colegio:

.....
.....

Dificultades académicas después de salir del colegio:

.....
.....

PERSONALIDAD

Introvertido vs. Extrovertido:

.....
.....

Situaciones en las que más se considera extrovertido o introvertido:

.....
.....

Confianza al hablar con otras personas en persona vs. online:

.....
.....

¿Se considera una persona competitiva?

.....
.....

¿Le gusta trabajar o participar en actividades en grupo?

.....
.....

¿Prefiere trabajar con números o con palabras?

.....
.....

¿Se considera una persona analítica o intuitiva?

.....
.....

Metas para el futuro:

.....
.....

VIDA SOCIAL:

Círculo de amistades cercanas:

.....
.....
.....

Calidad de relaciones interpersonales:

Buena Regular Mala

.....
.....
.....

Frecuencia de salidas o reuniones con amistades u otros:

.....
.....
.....

Relaciones Sentimentales (novio/a):

Buena Regular Mala

.....
.....
.....

OTRAS ACTIVIDADES:

Hobbies:

.....
.....
.....

Hábitos de sueño:

.....
.....

Hábitos alimenticios:

.....
.....

Hábitos de aseo:

.....
.....

PERFIL DE USUARIO GAMER:

¿Cómo ingresó al mundo de los videojuegos?

.....
.....
.....

Género preferido de videojuegos:

.....
.....

Juegos preferidos:

.....
.....

Rol preferido en videojuegos (y porqué):

.....
.....
.....

Motivación para jugar videojuegos:

.....
.....
.....

¿Qué es lo primero que siente al iniciar una partida?

.....
.....
.....

¿Cuál es la primera sensación que le viene a la mente cuando gana una partida?

.....
.....
.....

¿Cuál es la primera sensación que le viene a la mente cuando pierde una partida?

.....
.....
.....

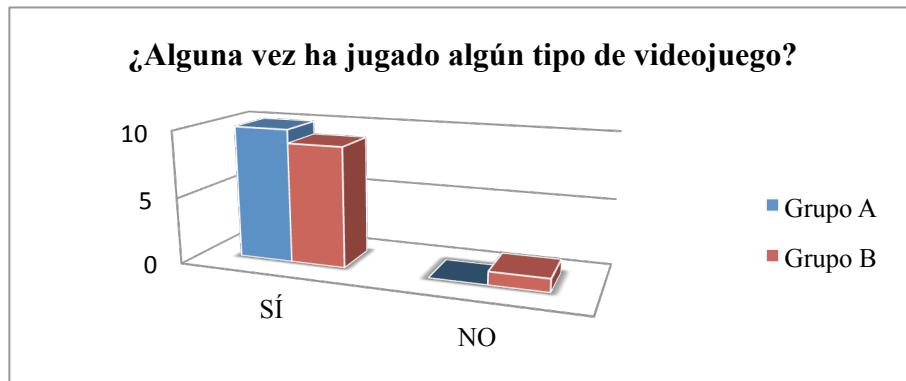
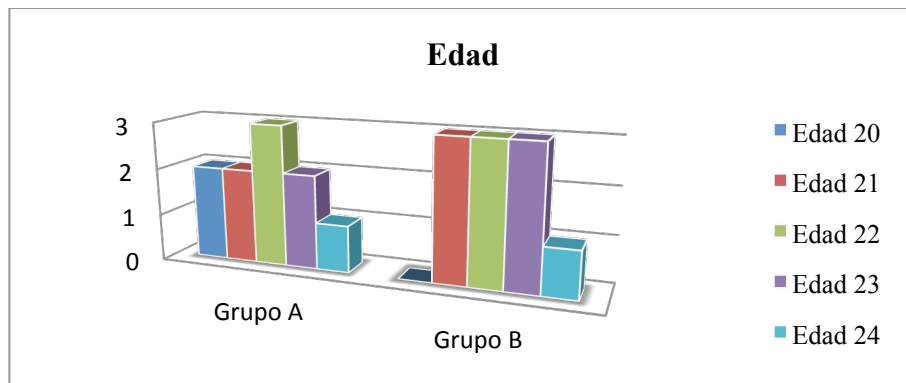
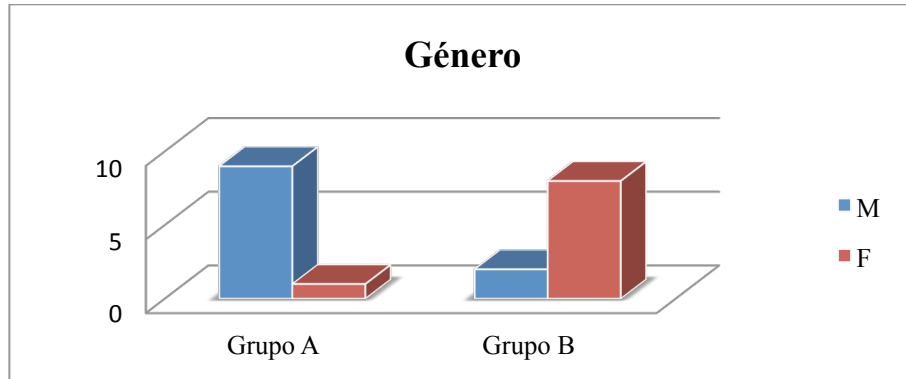
¿Consideras al videojuego como una forma de aprendizaje?

.....
.....
.....

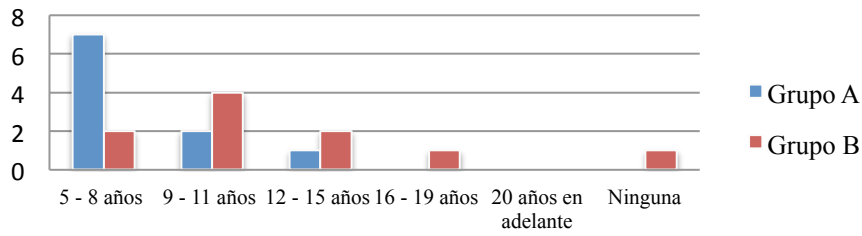
NOTAS:

.....
.....
.....
.....
.....

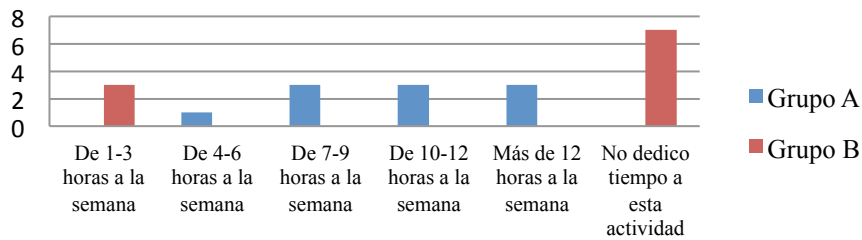
Anexo #24: Cuadros Encuestas



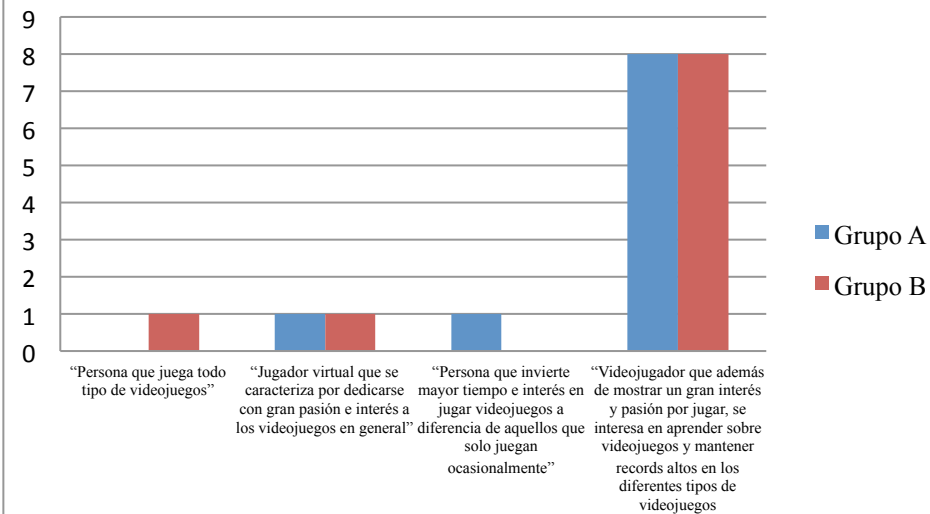
¿En cuál de los siguientes rangos de edad empezó a jugar videojuegos?

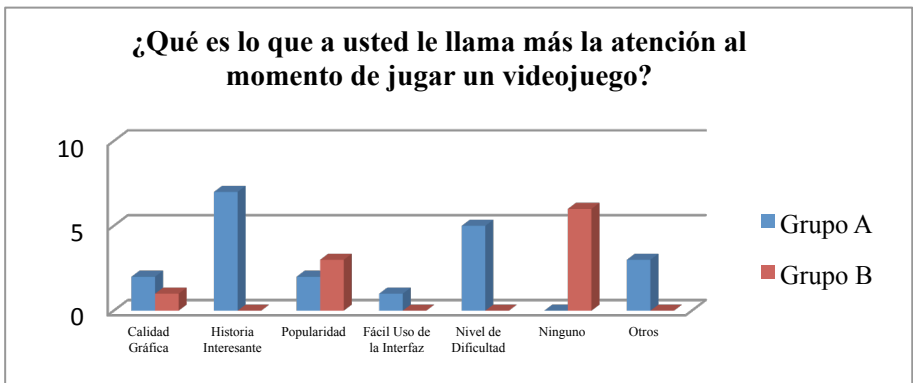
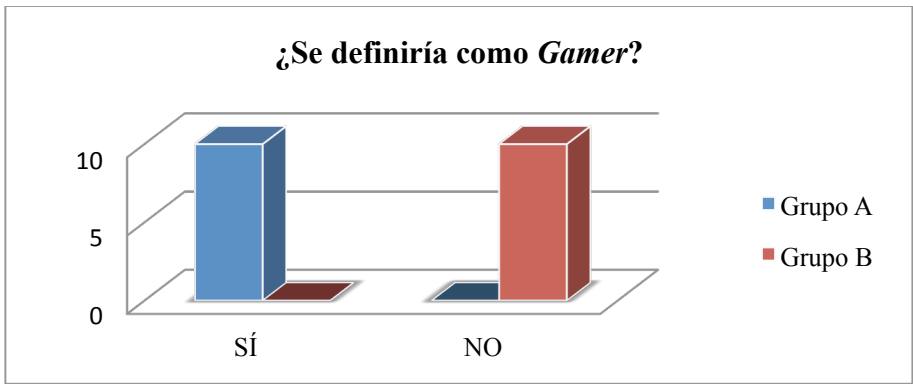
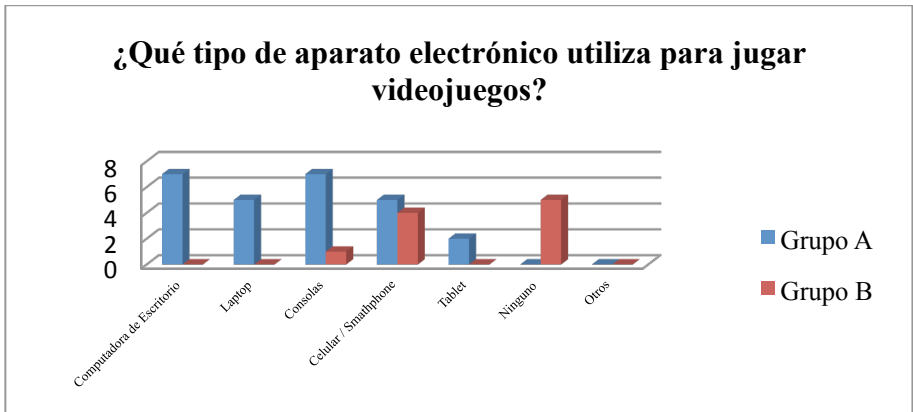
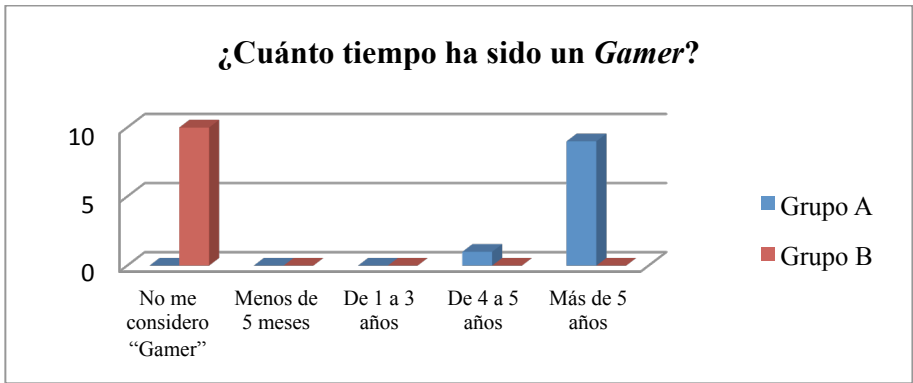


¿Cuánto tiempo en promedio dedica a la actividad de los videojuegos?

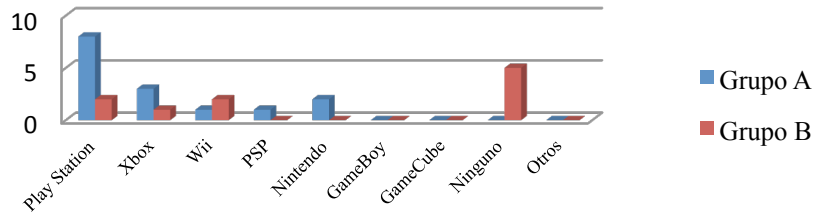


Mejor descripción de *Gamer*

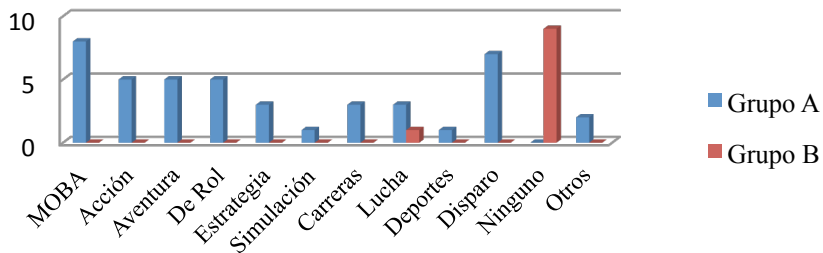




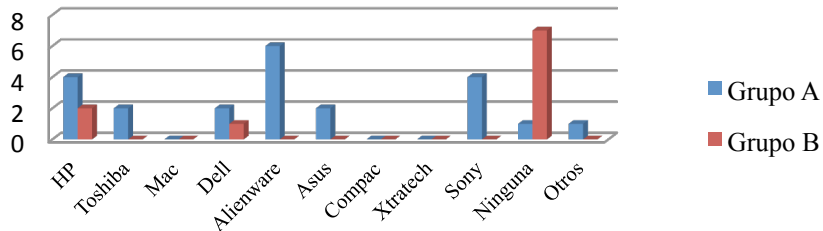
En caso de utilizar consolas, ¿cuál de estas es de su preferencia?



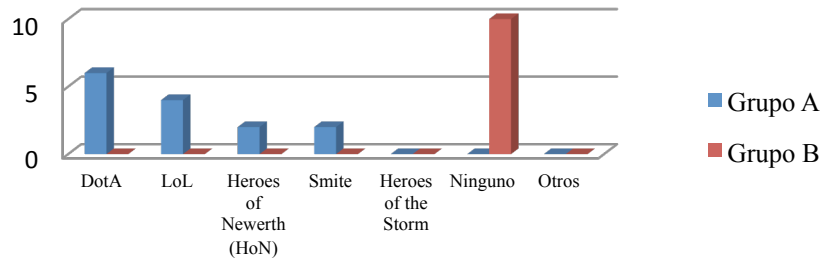
¿Qué tipo de videojuegos prefiere?

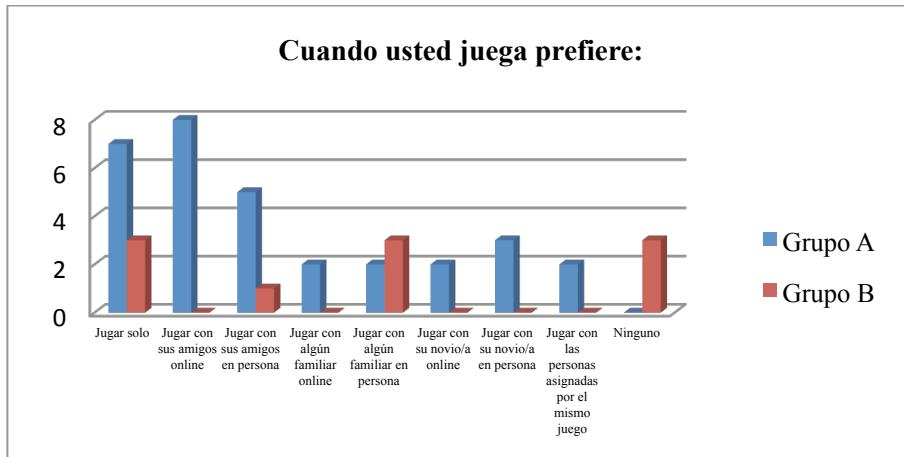


En caso de utilizar computadoras de escritorio o laptops para jugar videojuegos, ¿qué marcas son de su preferencia?

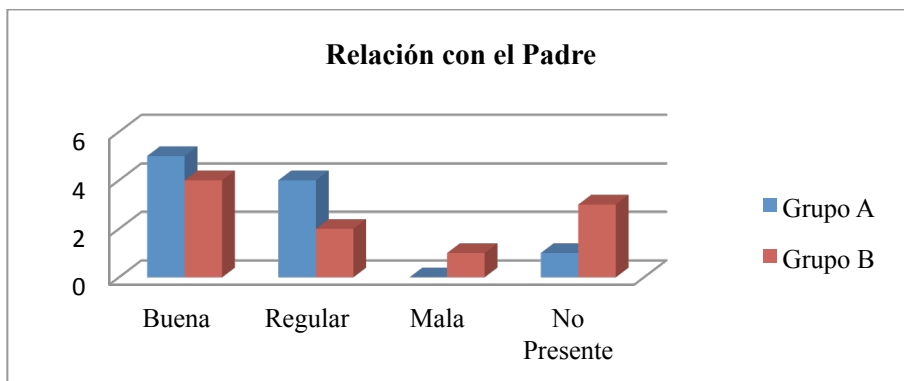
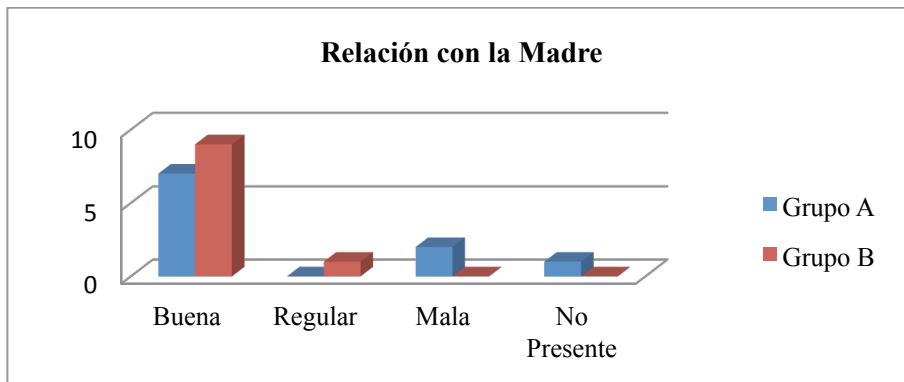


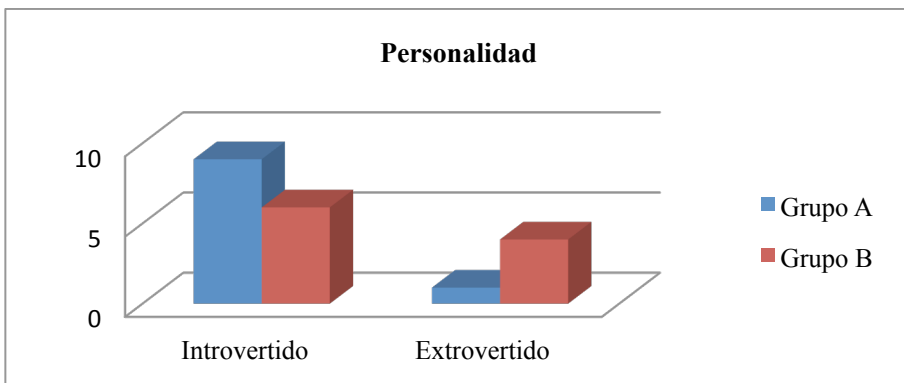
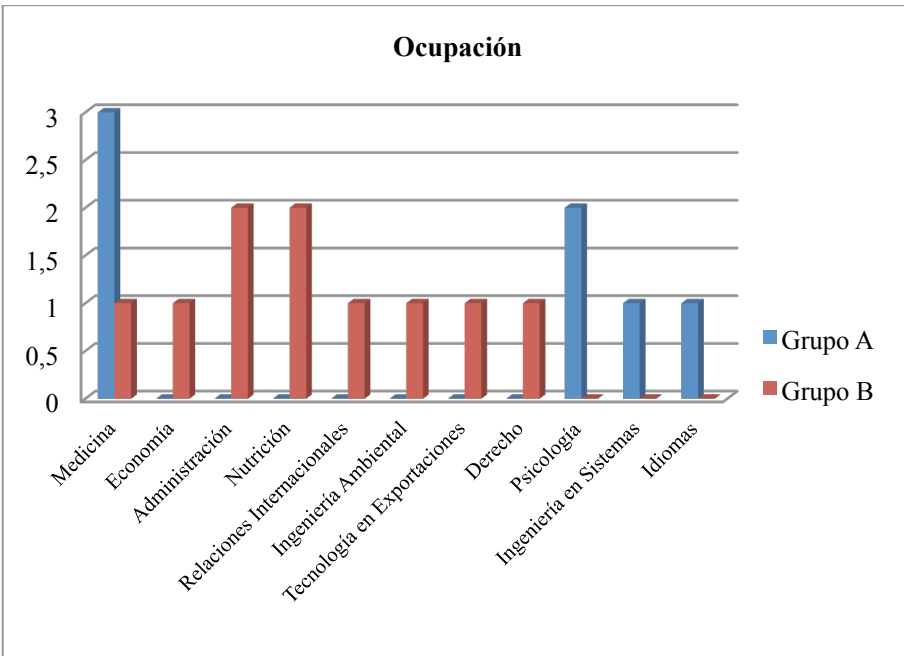
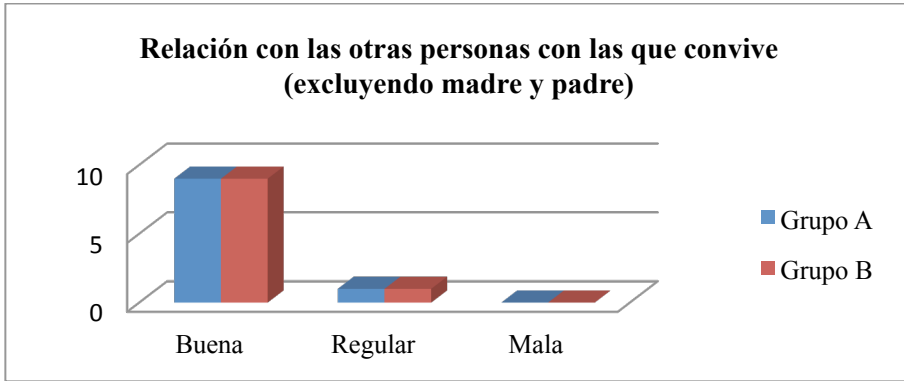
¿Cuál de estos juegos MOBA juega?





Anexo #25: Cuadros Entrevistas

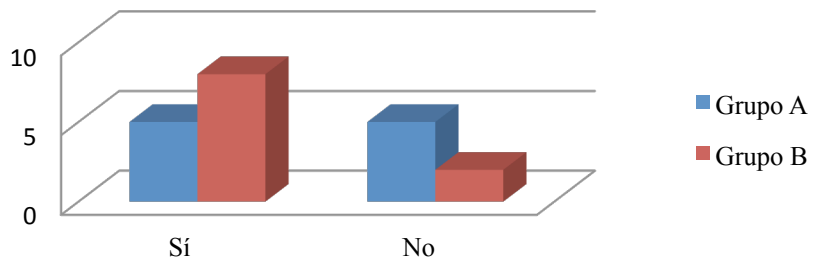




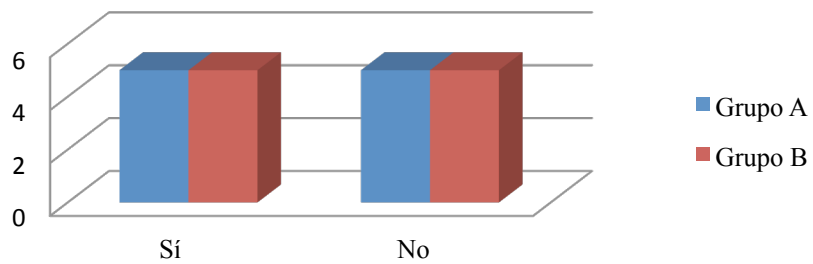
Confianza al hablar con otras personas en persona vs. Online



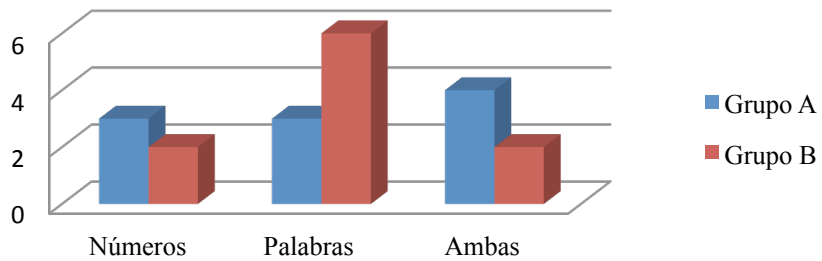
¿Se considera una persona competitiva?

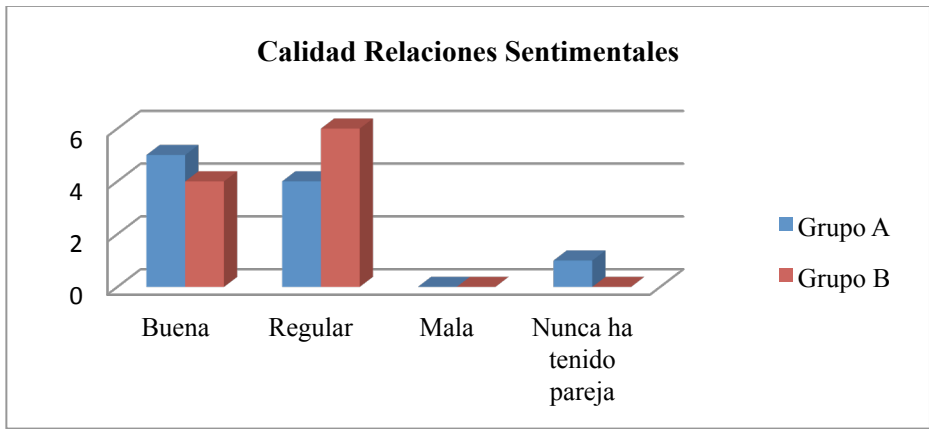
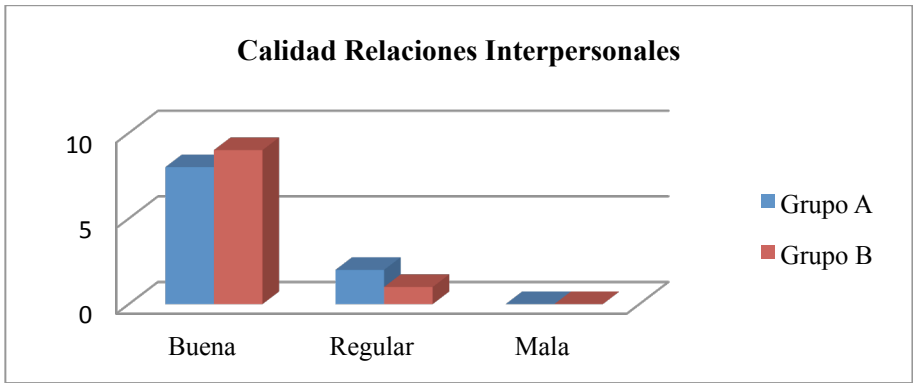
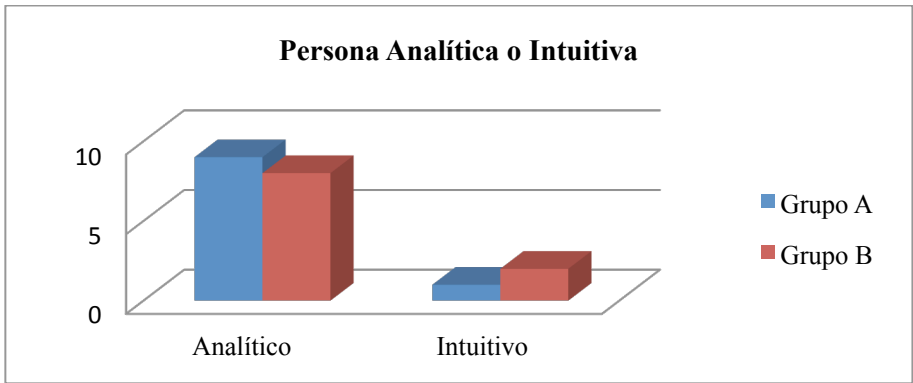


¿Le gusta participar en actividades en grupo?



Números o Palabras





Anexo #26: Tablas de porcentajes por agrupación

PROCESAMIENTO

	Nivel de esfuerzo para estructurar y organizar los estímulos			Procesamiento de estímulos de nivel habitual
	Alto	Medio	Bajo	
Grupo A	80%	20%	0%	50%
Grupo B	70%	30%	0%	70%

	TENDENCIA DE ENFOQUE															
	Tendencia a pensamientos generalizadores				Tendencia al pensamiento práctico				Tendencia al pensamiento detallista pero poco práctico				Tendencia a la oposición o al negativismo			
	Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Alto	Alto	Medio	Bajo
Grupo A	20%	50%	30%	0%	0%	0%	10%	90%	10%	50%	40%	0%	30%	50%	20%	0%
Grupo B	10%	20%	40%	30%	0%	0%	30%	70%	10%	30%	60%	0%	50%	40%	0%	10%

	HÁBITOS DE PROCESAMIENTO DE LA PERSONA				
	Rigidez para adaptarse a circunstancias distintas a las habituales	Hábitos de procesamiento que son económicos, flexibles y metódicos	Desorden en hábitos de trabajo por presentar dudas en razonamiento	Hábitos de trabajo no consistentes para explorar la realidad	Timidez y cautela en el procesamiento, falta de carácter para acercarse a la consideración de un problema
Grupo A	0%	0%	10%	30%	0%
Grupo B	0%	0%	0%	30%	0%

	Orientación al logro del individuo y evaluación del esfuerzo de procesamiento		Nivel de eficacia y esfuerzo de actividad exploratoria durante procesamiento		
	Gran esfuerzo por lograr más de lo que sería razonable en vista de sus capacidades funcionales actuales	Persona excesivamente cautelosa o conservadora, o quizá apática al proponerse objetivos	Alto	Medio	Bajo
Grupo A	30%	0%	20%	50%	30%
Grupo B	30%	30%	20%	60%	20%

	Respuestas de perseveración por inflexibilidad cognitiva	CALIDAD DEL TRABAJO DE PROCESAMIENTO		
		Habituada a procesar con un alto nivel de calidad	Exhaustivo procesamiento exploratorio de información	Buena calidad de procesamiento, pero en enfoque negativo u hostil hacia el entorno
Grupo A	30%	40%	10%	10%
Grupo B	20%	50%	10%	0%

	Calidad del Trabajo de Procesamiento		Procesamiento de estímulos a nivel económico y simple		
	Impulsividad cognitiva o dificultad para conservar imagen a corto plazo	Presencia de confusión y frustración, afectando trabajo de procesamiento y dificultad para mantener imagen a corto plazo	Alto	Medio	Bajo
Grupo A	0%	0%	50%	40%	10%
Grupo B	0%	0%	40%	30%	30%

	ESTILO DEFENSIVO			Índice Obsesividad	Índice Hipervigilancia
	Por sensación de privación en relaciones interpersonales	Por preocupación de satisfacción de necesidades	Por prejuicios negativos hacia entorno		
Grupo A	60%	0%	80%	0%	10%
Grupo B	40%	40%	70%	0%	30%

	Estado de Alerta Continua	Productividad y buen potencial intelectual	Dotar de sentido, organizar y crear relaciones significativas entre los estímulos	Capacidad para auto-examinación	Probable posesión de nivel intelectual de categoría superior a muy superior
Grupo A	30%	30%	70%	20%	70%
Grupo B	30%	60%	70%	10%	20%

	Falta de espontaneidad para acercarse a explorar la realidad	Sana espontaneidad para explorar la realidad	Impulsiva para acercarse y explorar la realidad
Grupo A	20%	30%	0%
Grupo B	0%	30%	70%

	Sentimientos oposicionistas y negativistas	Actitud desconfiada	Excesivo sometimiento y rigidez	Rígidez y tiende al sometimiento incondicional
Grupo A	30%	0%	20%	0%
Grupo B	0%	0%	50%	0%

	Oposición para no verse débil	Actitud opositora solo por deseo de llevar la contraria	Actitud opositora por desconfianza y rasgos paranoides	Alto nivel de opositorismo
Grupo A	10%	0%	40%	50%
Grupo B	50%	0%	0%	10%

MEDIACIÓN

	Adecuada interpretación de la realidad	Esfuerzo por asegurarse de que la interpretación de la realidad sea apropiada a la situación	Problema de procesamiento por intentar simular graves trastornos	Interpretación de la realidad presenta interferencias emocionales o ideacionales
Grupo A	0%	10%	10%	10%
Grupo B	30%	10%	10%	20%

	Interpretación de la realidad vacila en situaciones en las cuales las claves que conducirían a traducciones apropiadas no son evidentes	Nivel moderado de disfunción de la interpretación de la realidad	Presencia de una significativa deficiencia en la interpretación de la realidad	Actividad mediacional es impedida en ocasiones por la interferencia de pre-pensamientos o afectos intensos
Grupo A	0%	30%	40%	0%
Grupo B	0%	10%	10%	0%

	Disfunción mediacional ocurre con frecuencia similar a la de la mayoría de personas	Moderada disfunción en prueba de realidad	Tendencia a disfunción de la prueba de realidad	Deterioro importante en interpretación de la realidad	Intento exagerado por simular síntomas
Grupo A	10%	0%	10%	80%	0%
Grupo B	10%	40%	10%	30%	0%

	Disfunción por reacción a la situación de examen	Disfunción por alteración afectiva relacionada con la ira o negativismo	Alteración emocional de la percepción	Dificultad perceptiva es habitual	Pensamiento extraño está contribuyendo a distorsionar la realidad
Grupo A	0%	0%	40%	10%	50%
Grupo B	0%	0%	10%	0%	50%

	Alteración en la interpretación de la realidad por problemas en autoimagen	Negligencia en la interpretación de la realidad y no cumple con las demandas o expectativas sociales	Distorsión de la realidad por fines defensivos	Preocupación provoca disfunción mediacional	Manejo descuidado o precipitado de la interpretación de la realidad
Grupo A	0%	30%	20%	30%	10%
Grupo B	0%	20%	30%	30%	20%

	Respuestas con especial significación para la persona, tendencia a exagerar la perturbación o, no puede mantener procesos de focalización de la atención	Graves alteraciones en las operaciones cognitivas de interpretación de la realidad	Trastorno esquizofrénico	Moderada disfunción mediacional, tendencia individualista y poco convencional
Grupo A	40%	20%	0%	0%
Grupo B	10%	0%	0%	50%

	Ajuste perceptivo			Grado de adaptación a las normas del grupo a la que pertenece			Posibilidad de enfoque apático, defensivo
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
Grupo A	90%	10%	0%	10%	40%	50%	100%
Grupo B	90%	10%	0%	10%	60%	30%	100%

	Precisión a la hora de traducir la admisión de información y motivación para hacer el test	Marcada tendencia hacia la precisión o la corrección	Tendencia a organizar conductas de acuerdo a las expectativas sociales	Inusual compromiso con la convencionalidad	Poca convencionalidad en percepciones
Grupo A	0%	0%	0%	0%	10%
Grupo B	0%	0%	0%	0%	20%

	Presencia de marginación o defensividad sociales	Más conductas atípicas o inoportunas de lo esperable	Interpretaciones de la realidad alejadas de lo convencional	Disfunción de la realidad interfiere en la organización de conductas de acuerdo a exigencias sociales	Excesivo autocentramiento	Percepción distorsionada de la realidad por ira o negativismo
Grupo A	0%	90%	0%	0%	70%	0%
Grupo B	0%	40%	40%	0%	100%	10%

DEACIÓN

	Estilo Coartado	Sin Estilo Específico	Estilo Introversivo	Estilo Introversivo-Evitativo	Estilo Extratensivo	Estilo Extratensivo-Evitativo	Estilo Ambiguo	Estilo Ambiguo Evitativo
Grupo A	0%	0%	20%	10%	0%	0%	30%	40%
Grupo B	0%	0%	60%	10%	0%	10%	10%	10%

	Tendencia a mezclar pensamiento con emociones	Estilo rígido y emociones influyen en patrones de pensamiento	Estilo ideacional y sentimientos contribuyen en toma de decisiones	Marcada falta de flexibilidad, emociones juegan rol limitado en toma de decisiones	Tendencia al pensamiento dogmático y aferrarse a valores exageradamente	Predisposición ideacional es difícil de alterar
Grupo A	0%	0%	0%	30%	20%	20%
Grupo B	10%	0%	50%	20%	0%	40%

	Comportamiento claramente pasivo-dependiente	Papel pasivo en relaciones interpersonales	Disposición mental relacionada con la corrección o perfeccionismo	Pensamiento conceptual impregnado de pesimismo	Nivel habitual de ideación periférica es incrementado por estrés situacional	Persona no está registrando necesidades básicas
Grupo A	0%	10%	0%	30%	20%	20%
Grupo B	0%	20%	0%	60%	10%	0%

	(Estilo no evitativo) Fusión defensiva del pensamiento periférico con el curso del pensamiento dirigido. (Estilo evitativo) Tendencia a reaccionar rápidamente para reducir la irritación creada por la intrusión de pensamientos periféricos	Elevación de malestar interno de estados de necesidad	Incremento de actividad mental a causa de estrés situacional	Tendencia a sustituir defensivamente la realidad por fantasías en situaciones estresantes	Abuso de fantasía para manejar situaciones desagradables
Grupo A	50%	0%	0%	10%	30%
Grupo B	10%	30%	0%	10%	30%

	Tendencia a intelectualizar sentimientos	Mecanismo de intelectualización como táctica defensiva principal en situaciones estresantes	Pensamiento marcado por errores de juicio o deslices cognitivos	Actividad ideacional marcada por inmadurez o falta de calidad cognitiva	Problema grave de pensamiento	Pensamiento o seriamente perturbado
Grupo A	50%	0%	0%	10%	20%	0%
Grupo B	20%	10%	60%	0%	0%	0%

	Respuestas con verbalizaciones de giros idiomáticos o argot sub-cultural	Respuestas no son bizarras, pero reflejan procesos lógicos fallidos o inmaduros	Respuestas son muy absurdas y evidencian perturbación de pensamiento	Pensamiento con gran cantidad de matices excéntricos o peculiares	Preocupación interfiere con interpretación de realidad o claridad de pensamiento
Grupo A	0%	20%	10%	0%	10%
Grupo B	10%	50%	10%	0%	40%

	Problemas de control ideacional interfieren con claridad del pensamiento	Pensamiento o perturbado o desorientado o	Sería dificultad para apreciar valores humanos y culturales	Poca imaginación, dependencia intelectual, actitud pasiva o depresividad	Pensamiento de buena calidad, bien organizado y claro	Productividad ideacional, ajuste fino de los procesos de la percepción
Grupo A	0%	40%	0%	20%	30%	0%
Grupo B	0%	40%	10%	10%	0%	0%

	Episodios de manía, procesos delirantes y alucinatorios	Calidad del pensamiento es demasiado concreta e inmadura	Nivel de productividad ideativa, desarrollo cognitivo, estado de ánimo y grado de motivación ante la tarea			Mentalidad activa e imaginativa; flexibilidad perceptual y asociativa. Interés por relaciones interpersonales
			Alto	Medio	Bajo	
Grupo A	0%	40%	30%	70%	0%	0%
Grupo B	0%	40%	50%	50%	0%	40%

RELACIONES INTERPERSONALES

	Problemas para enfrentarse eficazmente a las demandas comunes del entorno social	Índice Hipervigilancia	Rol pasivo pero no necesariamente sumiso, en las relaciones interpersonales	Conductas de dependencia	Distante en sus contactos interpersonales
Grupo A	20%	10%	30%	10%	60%
Grupo B	10%	30%	20%	70%	40%

	Expresión necesidades de cercanía emocional similar a la de los demás	Enfoque defensivo hacia el test, o estructura de la personalidad empobrecida	Conductas pasivo-dependientes traen dificultades en relaciones	Presencia de necesidades de cercanía emocional insatisfechas
Grupo A	30%	20%	0%	10%
Grupo B	40%	10%	0%	20%

	Interés por los demás es similar al de la mayoría de las personas y la concepción de las personas se base en la realidad	Interés por los demás como la mayoría, pero es probable que no los entienda demasiado bien	Gran interés por las personas, basado en una comprensión de ellas que está anclada en la realidad	Gran interés por las personas, pero no comprende a los otros demasiado bien
Grupo A	30%	10%	30%	30%
Grupo B	0%	70%	0%	10%

	No hay interés por los demás como la mayoría de las personas	Conductas interpersonales con buena probabilidad de ser adecuadas a la situación	Conductas interpersonales menos adaptativas de lo deseable	Persona no está especialmente interesada en situaciones interpersonales y se le puede llegar a considerar como distante o despegada
Grupo A	0%	40%	50%	80%
Grupo B	10%	60%	40%	30%

	Percibe la agresividad como un componente natural de las relaciones interpersonales	Creencia que las interacciones entre las personas son de carácter positivo y le gusta participar en ellas	Interés por desarrollar interacciones positivas, pero muchas estarán marcadas por formas de intercambio forzadas o agresivas	Persona es considerada por los demás como simpática y sociable. Concibe la actividad interpersonal como parte importante de la vida cotidiana
Grupo A	0%	20%	0%	0%
Grupo B	10%	30%	0%	0%


	Presencia de grave conflicto o confusión con respecto a cuáles son las conductas interpersonales apropiadas	Persona se comporta de manera más defensiva que la mayoría en situaciones interpersonales	Inseguridad en situaciones interpersonales y tendencia a defensa autoritaria, mentalidad cerrada
Grupo A	0%	0%	10%
Grupo B	0%	40%	10%


	En personas pedantes o deprimidas. Dificultad para apreciar los valores humanos y culturales	Acentuadas dificultades en las relaciones interpersonales, probablemente por disfunciones cognitivas o psicopatologías	Dificultad en relaciones humanas y sociales, introspección y empatía
Grupo A	0%	40%	40%
Grupo B	10%	40%	10%

	Buena adaptación a las relaciones interpersonales	Realización intelectual destacada y comprensión madura de lo humano	Baja actividad en la interacción social	Dificultad para entablar o sostener relaciones interpersonales fluidas o significativas
Grupo A	20%	0%	0%	0%
Grupo B	0%	0%	10%	20%

Anexo #27: Cuadros estadísticos Chi-Cuadrado por agrupación


PROCESAMIENTO.-


				
		<i>Estilo Defensivo por Preocupación de Satisfacción de Necesidades</i>		
		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	4	6	10
	Total	4	16	20

				
		<i>Probable posesión de nivel intelectual de categoría superior muy superior</i>		
		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	7	3	10
	Grupo B	2	8	10
	Total	9	11	20


				
		<i>Impulsiva para acercarse y explorar la realidad</i>		
		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	7	3	10
	Total	7	13	20


				
		<i>Sentimientos opositonistas y negativistas</i>		
		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	3	7	10
	Grupo B	0	10	10
	Total	3	17	20

Giros en más de 3 láminas y sin S					Actitud opositora solo por deseo de llevar la contraria
		Respuesta			
		Sí	No	Total	
Grupos	Grupo A	0	10	10	
	Grupo B	5	5	10	
	Total	5	15	20	

Giros en más de 3 láminas (con o sin S)					Actitud opositora por desconfianza y rasgos paranoides
		Respuesta			
		Sí	No	Total	
Grupos	Grupo A	4	6	10	
	Grupo B	0	10	10	
	Total	4	16	20	

MEDIACIÓN.-

X-% (entre 0,15 a 0,20)					Moderada disfunción en la prueba de realidad
		Respuesta			
		Sí	No	Total	
Grupos	Grupo A	0	10	10	
	Grupo B	4	6	10	
	Total	4	16	20	

X-% (0.26 o más)					Deterioro importante en interpretación de la realidad
		Respuesta			
		Sí	No	Total	
Grupos	Grupo A	8	2	10	
	Grupo B	3	7	10	
	Total	11	9	20	

X-% entre 0,15 y 0,20 y ninguna distorsión grave → *Moderada disfunción mediacional, tendencia individualista y poco convencional*

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	5	5	10
	Total	5	15	20

X+% = 0,54 o menos y X-% = 0,21 o más → *Más conductas atípicas o inoportunas de lo esperable*

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	9	1	10
	Grupo B	4	6	10
	Total	13	7	20

X+% = 0,54 o menos y X-% = 0,20 o menos y Xu% 0,25 o más → *Interpretaciones de la realidad alejadas de lo convencional*

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	4	6	10
	Total	4	16	20

IDEACIÓN.-

Sujeto introversivo y EBPer menor de 2,5 → *Estilo ideacional y sentimientos contribuyen en toma de decisiones*

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	5	5	10
	Total	5	15	20

Suma POND 6 = 6 o menos pero tiene 1 FAB1 o 1 ALOG pero sin CON, ni respuestas de nivel 2



Pensamiento marcado por errores de juicio o deslices cognitivos

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	6	4	10
	Total	6	14	20

R alto o muy alto, variedad del contenido y XA% entre 0,78 y 0,90



Mentalidad activa e imaginativa; flexibilidad perceptual y asociativa. Interés por relaciones interpersonales

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	4	6	10
	Total	4	16	20

RELACIONES INTERPERSONALES.-

$Fd = 1$ o más



Conductas de dependencia


		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	1	9	10
	Grupo B	7	3	10
	Total	8	12	20


En introversos: $\sum H$ en el rango esperado y H Pura es igual o inferior a la mitad de esta suma; o en ambiguos, extroversos y evitativos: $\sum H$ dentro del rango esperado y H Pura es menor a la mitad de esta suma



Interés por los demás como la mayoría, pero es probable que no los entienda demasiado bien

		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	1	9	10
	Grupo B	7	3	10
	Total	8	12	20

				
		<i>Persona no está especialmente interesada en situaciones interpersonales y se le puede llegar a considerar como distante o despegada</i>		
		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	8	2	10
	Grupo B	3	7	10
	Total	11	9	20

				
		<i>Persona se comporta de manera más defensiva que la mayoría en situaciones interpersonales</i>		
		Respuesta		
		Sí	No	Total
Grupos	Grupo A	0	10	10
	Grupo B	4	6	10
	Total	4	16	20