

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Videojuegos: cognición y afecto.

Fernández Zalazar, Diana Concepción, Cejas, Lisandro Alberto, Fernández, Omar Daniel y Di Tocco, Claudio Martin.

Cita:

Fernández Zalazar, Diana Concepción, Cejas, Lisandro Alberto, Fernández, Omar Daniel y Di Tocco, Claudio Martin (2010). *Videojuegos: cognición y afecto. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/19>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/bEz>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VIDEOJUEGOS: COGNICIÓN Y AFECTO

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Cejas, Lisandro Alberto; Fernández, Omar Daniel; Di Tocco, Claudio Martin PROINPSI, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Piaget (1932, 1954) liga al juego con el proceso de pensamiento y niega que la actividad lúdica sea una función aislada. Se planteará la hipótesis Piagetiana de la unidad entre afecto e inteligencia, y se destaca la importancia que para el autor tendrá el juego como formador de los rasgos morales. Ahora bien, es sabido que las investigaciones de Piaget están enfocadas a la interacción del sujeto con objetos empíricos y al estudio de juegos artesanales por la ausencia en ese momento de las nuevas tecnologías inmersas en el mundo cotidiano. La aparición de éstas producirá vastas implicancias psicosociales y educacionales al punto de que justificarán constituirla en objeto de estudio. En el presente trabajo se presenta un análisis sobre la temática tomando como base los datos pertenecientes a dos grupos muestrales obtenidos a partir del estudio exploratorio perteneciente al Proyecto del Programa PROINPSI: Videojuegos, psicología y educación, de la Facultad de Psicología de la UBA año 2008-2010. El método utilizado fue el de observación natural, combinado con una encuesta semiabierta y una post entrevista.

Palabras clave

Videojuegos Afectividad Cognición Moral

ABSTRACT

VIDEOGAMES: COGNITIVE AND AFFECTIVE

Piaget (1932-1954) relates game with the thinking process and rejects the concept of game activity as an isolated function. This paper addresses Piaget's hypothesis of unity between affection and intelligence and highlights the significance posed, in his view, by game as a developer of moral characteristics. Now, it is widely known that Piaget's research is focused on the individual's interaction with empiric objects and the study of man-made games due to the absence of the new technologies at that time. The upcoming of the latter shall generate several psychosocial and educational implications, even to the extent of justifying the fact of making them study objects. This paper proposes a theoretical analysis of the subject and tries to analyze, in the light of theory, data belonging to two sampling groups from the exploring study pertaining to the PROINPSI Program Project: Videogames, psychology and education of the School of Psychology of the University of Buenos Aires (UBA), 2007-2008. The sampling aim was to observe the individuals while playing video games in a daily situation, in order to infer the strategies designed and applied by them in such circumstances.

Key words

Videogames Affection Cognition Morality

INTRODUCCIÓN:

En la Obra "*El criterio Moral en el niño*" que Piaget escribe en 1932, se abordó el estudio de la construcción del juicio moral donde plantea la importancia que tiene el juego como formador de los rasgos morales. Al mismo tiempo dejará en claro que no estudiará las conductas o los sentimientos morales a lo que le dedicará una obra posterior: "Afectividad e inteligencia" (1954).

En su obra "La formación del símbolo en el niño", es muy clara la función que el juego tiene en el desarrollo cognoscitivo y afectivo en el niño al decir que "el niño no llega como nosotros a satisfacer las necesidades afectivas e incluso intelectuales de su yo" (p. 65) y es entonces como esta actividad emerge como un sector de la vida del niño en la que puede manifestarse sin coacciones ni sanciones. El juego entonces funciona como liberador de las ataduras impuestas por los otros que presionan fuertemente sin lograr entender demasiado de las necesidades infantiles. Al mismo tiempo Piaget liga al juego con el proceso de pensamiento y niega que la actividad lúdica sea una función aislada. Aquí vemos la hipótesis Piagetiana de la unidad entre afecto e inteligencia que luego abordaría y desarrollaría en la obra que lleva el mismo nombre donde sostiene que ambas son indisociables. La inteligencia como motor es llevada adelante por la afectividad en tanto energética dejando en claro que ésta última no genera estructuras aunque puede acelerar o perturbar su ritmo. Ahora bien, es sabido que las investigaciones de Piaget están enfocadas a la interacción del sujeto con objetos empíricos y al estudio de juegos artesanales por la ausencia en ese momento de las nuevas tecnologías en el escenario cotidiano en las interacciones entre los sujetos. La aparición de éstas producirá vastas implicancias psicosociales y educacionales al punto de que justificarán constituirla en objeto de estudio. Desde Benbenaste & Neri (2007) perseguimos la idea de que desde el juego de canicas a los actuales videojuegos hay ciertos puntos que se mantienen en continuidad. "A pesar de la diferencia en los soportes y en las formas o el tipo de juegos sigue existiendo una muy estrecha relación entre el juego y la evolución de la inteligencia, y en particular del pensamiento; el juego y el desarrollo cognoscitivo se acompañan uno a otro" (p.181).

DESARROLLO

En *el criterio moral en el niño* Piaget (1932) busca elucidar la relación entre pensamiento moral individual y regla social, o sea, entre conciencia y practica social. Piaget dice: "los juegos de los niños constituyen admirables instituciones sociales. El juego de las canicas, para los muchachos, comporta un sistema muy complejo de reglas, es decir, todo un código y toda una jurisprudencia" (1932, p. 9). Así, la moral individual es entendida como la conciencia que un niño tiene sobre la regla y la sociedad como sistema de reglas. Piaget entendió que la indagación psicológica podía constituirse en una *vía regia* para la indagación de las relaciones entre individuo y sociedad. Más específicamente, entre racionalidad moral y cooperación social basada en el respeto mutuo. Y así; uno de los resultados mas importantes de su estudio fue demostrar que tal relación es de constitución mutua. Una de las ideas centrales del autor es que el desarrollo moral esta signado por el pasaje desde el *realismo moral* - considerar las normas como externas e independientes de la acción- hasta la *cooperación*. En definitiva, dará cuenta de cómo el sujeto pasa de su estado de egocentrismo inicial hasta la cooperación y la autonomía moral. En 1954 Piaget planteando cual es la relación entre afectividad e inteligencia, y su relación con el desarrollo de los sentimientos morales nos dice: "El comportamiento inteligente es como la actividad de un automóvil, en el sentido de que sin la gasolina de la efectividad es imposible que se produzca el movimiento del pensamiento pero, por otro lado, dicha energía no explica lo que sucede en el motor del auto al producirse la combustión, no da cuenta de las interioridades lógicas del razonamiento" (p.10). A partir de los dos años, surge la representación, permitiendo que el lenguaje haga posible la socialización del pensamiento y esto otorgara a los sentimientos estabilidad y duración donde van a prolongarse más allá de la presencia del objeto que los suscita, ya que, se vuelven representativos y se socializan. Se desarrollan aquí los sentimientos interindividuales y los morales que constituirán los sentimientos normativos. Aquí se presentan los primeros

sentimientos morales: la obediencia y respeto. A partir de los 7 a los 12 años surgen los sentimientos normativos (con la moral autónoma y el respeto mutuo) En el plano afectivo se van a constituir sistemas coordinados e incluso aparecen los sentimientos autónomos. Donde el niño es capaz de realizar evaluaciones morales personales, actos voluntarios libremente decididos. Estos sentimientos se organizan en sistemas de valores fijos "respeto mutuo" donde el autor menciona que serán reversibles, paralelos a los sistemas operatorios de la inteligencia. A manera de conclusión terminará diciendo que existe un paralelismo entre los comportamientos cognitivos y afectivos, donde, en ambos, el desarrollo se lleva a cabo en el sentido de una equilibración progresiva. Y su hipótesis final esta en relación a que la afectividad, puede ser causa de aceleraciones y de retrocesos en el desarrollo de la inteligencia, puede perturbar su funcionamiento, modificar sus contenidos, pero no puede producir ni modificar las estructuras.

Situándonos ahora en el plano de los videojuegos, Benbenaste & Neri (2007) diferencian los juegos artesanales o pre-computacionales de los computacionales al sostener que: "Los juegos artesanales contienen la incertidumbre de las posibilidades infinitas e inciertas del mundo empírico. Por ello los juegos computacionales son algo menos lúdicos que los artesanales, lo que quiere decir que el papel de la fantasía es algo menor esta claro que a mayor complejidad de elementos y del nivel inferencial mayores son los grados de libertad para jugar y solidariamente más es la impresión del jugador de hallarse en un mundo indeterminado donde lo que importa es lo que él crea". (Benbenaste y Neri, p187). Sin embargo hay casos como el de los Sims donde las indeterminaciones van a estar organizadas y limitadas por las interacciones con los otros. Esto nos lleva a pensar en la posibilidad de la construcción y el respeto a las normas morales en estos nuevos entornos donde la tecnología funciona como mediadora.

RESULTADOS DEL RELEVAMIENTO DE CAMPO:

Grupo muestral A: estuvo conformado por niños niños de 5 a 11 años, el total de la muestra fue de 40 casos, 21 varones y 14 niñas. Como características generales: escolarizados en su totalidad y en su mayoría pertenecientes a colegios privados. Al indagar si juegan solos o en grupo, los datos muestran que Solos en un 70% y en grupo el 20%, las dos opciones por igual un 10%. Al preguntar si Prefieren juegos grupales o jugar solos, los datos son: solos el 34%; grupales también un 34% y las dos opciones por igual: 32%. Ahora bien si tomamos lo postulado por Piaget en "el criterio moral en el niño" encontramos dos líneas de trabajo: *la práctica de la regla y la conciencia de la regla*. La primera estará dividida en los siguientes momentos: Práctica motora de la regla (Desde los ocho meses al año y medio), Practica egocéntrica (De 1 año ½ o dos a los cinco años), Practica centrada en la cooperación (De los 7 a los 8) y por último la que se sostiene en la Codificación.(de 11 o 12 en adelante). En relación a la conciencia de la regla la estratificación será: Regla no coercitiva, Regla sagrada e intangible y a la regla impuesta por consentimiento grupal. Es interesante observar como los niños que prefieren jugar solos son un bajo porcentaje y en cambio a partir de los 7-8 años la preferencia se orienta hacia los juegos grupales aunque por momentos mantengan el juego solitario pero con el objetivo de ejercitar alguna habilidad psicomotriz.

Grupo Muestral B: En la muestra participó un grupo de 40 sujetos, de entre 12 a 18 años, escolarizados y pertenecientes a escuelas públicas. En este grupo ya hay una notoria preferencia por jugar en grupo, situación que contradice la extendida creencia de que los videojuegos inducen a aislamiento y por otra parte se corrobora la línea de desarrollo que tiende al descentramiento y la cooperación. Si bien hay que tener en cuenta que el tipo de juegos analizados son los de estrategia y que por su naturaleza tiendan a incentivar el juego en grupo, de todos modos prevalece la elección de los jugadores de jugarlo en red o en grupo sobre el modo solitario.

CONCLUSIONES:

Se podría inferir, según los datos presentados en el grupo muestral A, los niños que prefieren de manera indistinta el juego a solas como aquel que comparten con otros (32%), expresa una práctica

de la regla que oscila entre lo egocéntrico y lo cooperativo. En estos niños cohabitan posiciones simultáneas que viran desde el puro placer de jugar solos contra la máquina o para superar a un par en un ranking que marca el desempeño individual, o en otros casos buscan acceder a un mejor manejo de alguna habilidad y juegan solos para ejercitarse; a situaciones donde se hallan incluidos en entramados de redes sociales donde intercambian, colaboran y cooperan con otros. Un fenómeno interesante a destacar es la creciente inclusión de niños en redes sociales tipo Facebook, donde la competencia por el juego queda mediada a través de juegos en los que el otro está en el lugar de testigo del desempeño en función de un ranking (GooBox Deluxe, Brain Buddies, Bejeweled Blitz) u otros más de estilo cooperativo y colaborativo que emulan la vida social como Pet Society, Club Penguin o Neopets. En estas redes que simulan entornos donde se despliegan conductas sociales es común que los niños participen y constituyan comunidades de amigos de donde dicen aprender cosas para la vida (aprendo a cuidar una mascota, a tener amigos), incluso siendo muy pequeños desde los 5 o 6 años. Aquí el interés desplegado a partir de la motivación al juego por estos nuevos entornos lleva a pensar el papel de la afectividad como motor y acelerador de determinadas interacciones. Es pertinente mencionar que la muestra está constituida en un 60% por niños de entre 5 y 6 años y el 40% va de los 7 a los once años, es decir por sujetos mas cercanos al egocentrismo que al plano de la cooperación y del juego social. Piaget sostiene que al niño egocéntrico "Poco le importa lo que hace el vecino ya que no se intenta luchar contra el: cada cual para sí y todos en comunión con el Mayor". (p. 33) Es solo las ganas de jugar y divertirse lo que motoriza la actividad lúdica y no el deseo de ganar. Aún así, estos niños muestran iguales preferencias de jugar con otros, accediendo al juego social y estableciendo lazos de cooperación y acuerdo mutuo donde el interés de ganarle a la máquina se desplaza al deseo de vencer a los otros: "así pues, lo que constituye el motor afectivo del juego no es la simple competición" (Piaget, 1932, p. 34) Aquí el mismo sujeto acuerda con otros estrategias conjuntas de juego. En relación a la conciencia de la regla los niños de la muestra ocuparían las fases de regla sagrada e intangible y su pasaje a la regla impuesta por consentimiento grupal.

En relación al Grupo Muestral B es notorio como estos sujetos están ya instalados en actividades lúdicas grupales definidos desde el Criterio Moral como "codificadores de la regla" es decir como sujetos capaces de buscar la regla por la regla en si y poder prevenir todos los casos de un juego particular con una conciencia netamente autónoma de la misma.

Desde la mirada Piagetina de la obra "Afectividad e inteligencia", ambas muestras nuclean a sujetos capaces de generar afectos normativos como la voluntad y los sentimientos morales autónomos donde el "jugar en serio" se impone como deber y es el resultante de la reciprocidad moral y el respeto mutuo por el otro. Es decir que en este momento, para jugar es fundamental tomarse las reglas en serio ya que en su respeto está inmerso el respeto por el otro en tanto par. Piaget es muy terminante al sostener que el plano afectivo sufre transformaciones paralelas a las que se observan en el plano de la inteligencia propiamente dicha: "Hemos dado a entender que el desarrollo de los sentimientos tendían hacia un equilibrio () ahora van a constituir progresivamente sistemas coordinados e incluso reversibles paralelos a los sistemas operatorios de la inteligencia" (pág. 87). Y tomando lo planteado con respecto a la práctica y conciencia de la regla, recordemos que es a partir de los 7-8 años que los niños prefieren jugar en grupo en lugar de jugar solos. Esta posición se fortalece luego a partir de los 11 años y alcanza su nivel de equilibrio alrededor de los 14 o 15 años, estadio que Piaget denomina "Los sentimientos ideales y la formación de la personalidad". En esta línea y más allá de las edades en las que se accede parecería coincidir con los resultados muestrales. Si bien no hemos analizado el grupo muestral C cuyos datos etéreos son en el rango de 17 a 25 años, cabe destacar que los que se reconocen como "jugadores en serio" a partir de los 17 años nos hablan de un nivel de compromiso y reciprocidad con el grupo acorde a lo planteado por Piaget: "Tanto si la cooperación es la causa como si es el producto de la razón, o ambas cosas a la vez, la razón necesita de la coope-

ración en la medida en que ser racional consiste en situarse para someter lo individual a lo universal. El respeto mutuo se nos presenta, pues, como la condición necesaria para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral" (Piaget, 1932, p.90).

BIBLIOGRAFIA

BENBENASTE, N. (2007). Desarrollo del conocimiento, juegos e informática. Argentina: JCE. Budich, P.; Osés, M. V.; Damiani, R.; Fernández Zalazar, D. C. (2009). La estrategia en los videojuegos. En Memorias de las XVI jornadas de investigación, primer Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología, tomo I.

FERNÁNDEZ ZALAZAR, D. C. (2009). Síntesis y avance del proyecto videojuegos, psicología y educación. En Memorias de las XVI jornadas de investigación, primer Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología, tomo I.

PIAGET, J. (1932/1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.

PIAGET, J. (1959/1996). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de cultura económica.

PIAGET, J. (1954/ 2005). Inteligencia y Afectividad. Buenos Aires: Aique.

DE LA "MONITORIZACIÓN" DEL "OBRAR" A LA "DIGITALIZACIÓN" DEL SUJETO

Fernandez, Verónica

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se encuentra retomando cuestiones analizadas en investigaciones anteriores (Rojas Breu; Fernández) que datan del análisis llevado a cabo en las décadas de 1920-1930 respecto al rol del alumno, de la escuela y de la concepción de normal- anormal gestadas en dicho período. Para ello se tuvo en cuenta el análisis llevado a cabo en dos publicaciones periódicas, El Monitor de la Educación Común y La Obra. El Monitor de la Educación Común daba cuenta de la mirada panóptica llevada a cabo por el Ministerio de Educación, en tanto que la Obra aparece como la contrapartida de la época, realizando una mirada crítica a dicha observación desubjetivante realizada por El Monitor. Sin embargo, dando un salto cualitativo, tomando a Phillipe Aries (1986) como investigador que da cuenta de un análisis comparativo se intentará dar cuenta de que aquel sujeto observado y la "Obra" controlada por el Monitor, pasa a realizar una mirada que da cuenta de la digitalización de un alumno que crece y piensa en una sociedad mediática, donde el sujeto digital se analiza en una sociedad donde el consumo y la liquidez dan cuenta de nuevos modelos de control y de normativización. Se recuperan las tesis de Guillaín, Álvarez Uría, Carli, Rossi y Elichiry.

Palabras clave

Monitor Obra Educación Digitalización

ABSTRACT

THE "MONITORING" DEL "ACT" TO THE "DIGITIZATION" OF THE SUBJECT

This work is taking up issues discussed in previous research (Rojas Breu, Fernández) dating from the analysis carried out in the decades of 1920-1930 about the role of pupil, school and the conception of normal-abnormal engendered in that period. This took into account the analysis carried out in two journals, The Monitor Joint Education and Work. Monitor Joint Education was aware of the panoptic gaze conducted by the Ministry of Education, while the work appears as the counterpart of the time, making a critical look at the remarks desubjetivante by The Monitor. However, taking a quantum leap, taking Phillipe Aries (1986) as a researcher reports a comparative analysis will try to realize that this subject observed and the "Work" controlled by the Monitor, proceeds to a look that gives realize the digitization of a student who grows up and thinks of a media society, where the digital subject is discussed in a society where consumption and realize liquidity for new models of control and standardization. Are recovered Guillaín thesis, Alvarez Uria, Carli, Rossi and Elichiry.

Key words

The monitor The work Education Scanning