

ARTÍCULO/ARTICLE

Adicción a los videojuegos entre la población adolescente de Andalucía

Video Game Addiction among the Adolescent Population of Andalusia

Patricia Ayllón-Salas

patriay@correo.ugr.es

Manuel-Enrique Lorenzo-Martín

profesor.manuel.lorenzo@gmail.com

Daniel Camuñas-García

danielcg@ugr.es

Francisco-Javier Hinojo-Lucena

fhinojo@ugr.es

Universidad de Granada, España

Recibido/Received: 8/1/2024

Aceptado/Accepted: 5/3/2024



RESUMEN

El objetivo de este estudio fue conocer y analizar la actividad con videojuegos de la población adolescente andaluza con el propósito de establecer su grado de adicción, así como la relación de esta actividad con el nivel de competencia socioemocional, sobre todo con el área de autocontrol. Para ello se han tomado medidas de la actividad con videojuegos y la competencia socioemocional a una muestra no probabilística de 3.579 estudiantes de educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma de Andalucía. Los resultados revelan que tanto en términos generales como por provincias, el perfil de jugador ocasional de videojuegos, con un bajo nivel de adicción a esta actividad, es el que predomina en mayor medida, sin apreciarse diferencias entre los participantes en función de las provincias de procedencia. Sin embargo, los adolescentes que se encuentran en una situación de riesgo de adicción a esta actividad manifiestan poseer un menor nivel de competencia socioemocional, sobre todo en el autocontrol. Por tanto, la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar medidas de intervención dirigidas a mejorar la competencia socioemocional entre los adolescentes, y así prevenir este tipo de problemas, parece estar más que justificada.

PALABRAS CLAVE: trastornos comportamentales; adicción; videojuegos; aprendizaje social y emocional; autocontrol; adolescentes.

CÓMO CITAR: Ayllón-Salas, P., Lorenzo-Martín, M. E., Camuñas-García, D. e Hinojo-Lucena, F. J. (2024). Adicción a los videojuegos entre la población adolescente de Andalucía. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 3(2), 11-30. <https://doi.org/10.54790/rccs.89>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.89>

ABSTRACT

The aim of this study was to assess the video game habits of adolescents in Andalusia, determining the extent of addiction and examining its relationship with socioemotional competence, particularly in the domain of self-control. Data on video game activity and socioemotional competence were collected from a non-probabilistic sample of 3,579 secondary school students in Andalusia. Results indicate that, overall and across different provinces, the most common profile is that of occasional gamers with low addiction levels. However, adolescents at risk of addiction exhibit lower socioemotional competence, particularly in terms of self-control. These findings underscore the importance of implementing interventions to enhance socioemotional skills among adolescents, thereby mitigating potential risks associated with excessive video game use.

KEYWORDS: behavioral disorders; addiction; video games; social and emotional learning; self-control; adolescents.

1. Introducción

En la sociedad contemporánea, las tecnologías desempeñan un papel cada vez más crucial en la vida de las personas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018). El desarrollo de internet, ordenadores, *smartphones* y otros dispositivos electrónicos ha provocado un aumento de las horas que pasan los individuos frente a las pantallas en España (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2023). Este incremento ha generado una creciente preocupación por el uso excesivo de las tecnologías durante la última década (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018).

El uso abusivo de las tecnologías conlleva implicaciones sustanciales en diversos aspectos de la vida, abarcando áreas personales como la salud, el ocio y la socialización (López-Gómez *et al.*, 2022). Estos aspectos negativos afectan fundamentalmente a las nuevas generaciones, quienes han estado expuestas a las tecnologías desde su nacimiento, influyendo en la construcción de su identidad, sus interacciones sociales y su bienestar emocional (López-Gómez *et al.*, 2022). El consumo excesivo de dispositivos electrónicos y la adicción a las drogas comparten un patrón similar caracterizado por la pérdida de control (Marco y Chóliz, 2017). De esta manera, el consumo problemático y continuado de la tecnología puede conducir al desarrollo de adicciones reconocidas como adicciones comportamentales, adicciones sin sustancia o adicciones tecnológicas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018).

Según la Asociación Española de Videojuegos (2022), los videojuegos se han consolidado como la principal elección de entretenimiento audiovisual, con más de 18 millones de personas, lo que representa aproximadamente el 50% de la población española de entre 6 y 64 años, que participaron en juegos el año pasado. Además, los españoles dedicaron un promedio de 7,42 horas por semana a la práctica de videojuegos, siendo los jóvenes de entre 6 y 24 años el grupo que más tiempo dedicó a esta actividad (Asociación Española de Videojuegos, 2022). En Andalucía, un 10,2% de las personas admiten jugar diariamente. Los datos revelan un patrón sorprendente de consumo durante la adolescencia, ya que el 42,6% de los niños de 12 a 13 años

manifiesta jugar a diario a este tipo de juegos. Sin embargo, en el caso de las niñas, el porcentaje se reduce significativamente al 13,9% (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019).

Es innegable que el juego desempeña un papel fundamental en las etapas tempranas del desarrollo integral del ser humano. A través del juego, los jóvenes tienen la oportunidad de explorar, experimentar y construir su comprensión del entorno que les rodea. Este proceso les permite adquirir conocimientos, desarrollar habilidades clave como la creatividad y la resolución de problemas, asimilar normas sociales que contribuyen a su desarrollo moral y valores, incorporar roles de género y experimentar un crecimiento emocional significativo. El juego, por lo tanto, no solo es una actividad lúdica, sino también un componente esencial para la formación integral de los individuos en sus primeras etapas de vida (López-Gómez *et al.*, 2022). Los videojuegos se consideran herramientas altamente beneficiosas para potenciar el conocimiento declarativo, procedimental y la retención de información (Riopel *et al.*, 2020). Por tanto, en el ámbito educativo, estos pueden aportar ventajas significativas en prácticamente todas las disciplinas académicas, con especial énfasis en áreas como las lenguas extranjeras y las ciencias (Martínez *et al.*, 2022). Concretamente, entre los videojuegos encontramos los conocidos como «juegos serios», cuyo objetivo principal es el aprendizaje y no el entretenimiento (Riopel *et al.*, 2020).

No obstante, los videojuegos también conllevan desventajas debido a sus características intrínsecas, tales como la sensación de dominio y autodeterminación, la estética atractiva, el *feedback* de actuación y la absorción de la realidad, entre otros aspectos. La estructura de su diseño puede afectar a la capacidad de control, facilitando un uso abusivo e inapropiado, pudiendo desencadenar en una conducta adictiva (Marco y Chóliz, 2017).

La adicción es un comportamiento sobre el que el individuo tiene un control limitado con consecuencias perjudiciales (West, 2001). Este comportamiento de manera continuada puede provocar el desarrollo de trastornos no relacionados con sustancias, definiéndose estos como trastornos adictivos que no implican la ingestión de una sustancia psicoactiva (Kardefelt-Winther *et al.*, 2017). Así, el trastorno de juego por Internet (*Internet Gaming Disorder*) está incluido en la quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013). Este trastorno se define como el uso recurrente de Internet para participar en juegos, provocando un deterioro o malestar clínicamente significativo que se manifiesta mediante los siguientes síntomas (American Psychiatric Association, 2013): (1) preocupación por los juegos de Internet; (2) síntomas de abstinencia cuando se elimina; (3) necesidad de dedicar cada vez más tiempo a los juegos en Internet; (4) intentos infructuosos de controlar la participación en juegos de Internet; (5) pérdida del interés por otras aficiones y actividades de ocio; (6) uso excesivo y continuado de juegos de Internet a pesar de los problemas psicosociales desarrollados; (7) engaño a otras personas sobre el consumo; (8) uso de juegos de Internet para aliviar un estado de ánimo negativo; (9) puesta en peligro de relaciones importantes u oportunidades educativas o profesionales. Asimismo, el trastorno por uso de videojuegos (*Gaming disorder*) fue incluido en la decimoprimer revisión de la

Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD-11) (World Health Organization, 2024). A diferencia del trastorno de juego por Internet, este es desencadenado por comportamientos de juego tanto fuera de línea como en línea y se caracteriza por la presencia de los siguientes elementos (World Health Organization, 2024): (a) pérdida de control; (b) priorización del videojuego sobre otros aspectos de la vida; (c) uso continuado del juego a pesar de las consecuencias negativas, manteniéndose durante al menos 12 meses.

Entre las variables que han demostrado tener una relación con la adicción a los videojuegos se encuentran: (a) la edad (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2023); (b) el género (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2023); (c) características del videojuego (por ejemplo, género favorito, tipo de dispositivo de juego) (Darvesh *et al.*, 2020); (d) otras actividades de ocio (por ejemplo, hábito de lectura, asistir a exposiciones, museos, conciertos, cine, teatro, realizar actividades de naturaleza al aire libre) (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019); (e) relaciones familiares disfuncionales (Torres-Rodríguez *et al.*, 2018); (f) los problemas psicológicos o de salud (por ejemplo, depresión, ansiedad, déficit de atención e hiperactividad) (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Darvesh *et al.*, 2020); (g) problemas sociales (Torres-Rodríguez *et al.*, 2018); (h) rendimiento académico (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Darvesh *et al.*, 2020); (i) los rasgos de la personalidad (Torres-Rodríguez *et al.*, 2018); (j) habilidades personales (por ejemplo, toma de decisiones, tiempo de reacción) (Darvesh *et al.*, 2020); (k) la inteligencia emocional (Torres-Rodríguez *et al.*, 2018); (l) satisfacción vital (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019); y (m) autocontrol (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Kim *et al.*, 2007; Quancai *et al.*, 2023).

Concretamente, el autocontrol se encuentra estrechamente relacionado con las conductas adictivas, especialmente en el caso de la adicción a los videojuegos (Quancai *et al.*, 2023). El autocontrol forma parte de las competencias socioemocionales y se define como la capacidad para regular las emociones, gestionar el estrés, motivarse, autocontrolarse, fijar objetivos y desarrollar la capacidad de organización (Clarke *et al.*, 2021). De esta manera desempeña una función psicológica crucial al permitir que las personas gestionen de manera activa sus pensamientos, emociones y comportamientos, suprimiendo las respuestas conductuales negativas (Quancai *et al.*, 2023). Por tanto, cuanto más débil es el autocontrol del individuo, más probabilidades tiene de desarrollar una adicción a los videojuegos (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Kim *et al.*, 2007; Quancai *et al.*, 2023).

Aunque se ha investigado extensamente el uso problemático de los videojuegos, algunos autores sostienen que es un tema especialmente controvertido y difícil de evaluar, lo que subraya la necesidad de llevar a cabo más investigaciones rigurosas en este campo (López-Gómez *et al.*, 2022; Kardefelt-Winther *et al.*, 2017; Rosendo-Ríos *et al.*, 2022). Asimismo, es evidente la necesidad de realizar más estudios que aborden la relación entre las competencias socioemocionales y la adicción a los videojuegos,

no limitándose únicamente al autocontrol. Esto permitirá el diseño y la implementación de programas de intervención más efectivos, destinados a prevenir y mitigar las adicciones asociadas a los videojuegos.

Por tanto, el objetivo general de este estudio fue conocer y analizar la actividad con videojuegos de la población adolescente andaluza con el propósito de establecer su grado de adicción, así como la relación de esta actividad con el nivel de competencia socioemocional, sobre todo con el área de autocontrol. En este sentido, se establecieron los siguientes objetivos específicos: (1) describir la actividad con videojuegos de los adolescentes andaluces, identificando los diferentes tipos o perfiles de jugadores para determinar el grado de adicción entre esta población a nivel global y por provincias; (2) contrastar si existen diferencias en la actividad con videojuegos y competencia socioemocional entre los participantes en función de sus provincias de procedencia; (3) determinar la relación entre la actividad con videojuegos de los adolescentes andaluces y su nivel de competencia socioemocional, prestando especial atención a su nivel de autocontrol; y (4) comprobar si existen diferencias en el nivel de competencia socioemocional, sobre todo en el autocontrol, entre los diferentes tipos o perfiles de jugadores identificados.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra estuvo formada por 3.579 estudiantes de educación secundaria obligatoria, de los que 994 cursaban primer curso (27,77%); 924, segundo curso (25,82%); 890, tercer curso (24,87%) y 771, cuarto curso (21,54%) en 22 institutos de educación secundaria de las ocho provincias andaluzas (2 de Almería = 412, 3 de Cádiz = 466, 2 de Córdoba = 408, 3 de Granada = 454, 2 de Huelva = 388, 2 de Jaén = 395, 4 de Málaga = 521, 4 de Sevilla = 535). La media de edad de los participantes fue de 13,46 años ($DT = 1,34$), oscilando el rango de edad entre 11 y 17 años, mientras que su distribución por sexo fue de 1.668 hombres (46,61%) y 1.911 mujeres (53,39%).

El procedimiento de selección de la muestra fue no probabilístico, por conveniencia (Vehovar *et al.*, 2016), mientras que el tamaño de la muestra se determinó en función del objetivo del trabajo, considerando el número de alumnado escolarizado en educación secundaria obligatoria en Andalucía y sus provincias —Almería (36.477), Cádiz (61.672), Córdoba (33.952), Granada (42.309), Huelva (25.770), Jaén (27.286), Málaga (79.440), Sevilla (100.365) (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2023)—. En este sentido, con estos datos de la población diana, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se determinó el tamaño mínimo de la muestra en cada una de las provincias ($n = 384$). No obstante, el tamaño de la muestra está por encima del mínimo establecido en diferentes estudios de simulación para modelos estructurales similares a los planteados en este trabajo (Tomarken y Waller, 2005) y, para mayor seguridad, se calculó el tamaño mínimo de muestra necesario para el modelo especificado con mayor complejidad estructural ($n = 200$).

2.2. Instrumentos

La *versión española de la Prueba del Trastorno de Juego en Internet* (Fuster *et al.*, 2016), en los mismos términos que su versión original (Pontes *et al.*, 2014), es una escala tipo Likert compuesta por 20 ítems de estimación uno a cinco puntos (por ejemplo, 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; y 5 = Totalmente de acuerdo), agrupados en seis dimensiones: (a) prominencia: preocupación por el tiempo dedicado al juego; (b) modificación del estado de ánimo: dedicación de tiempo a jugar para escapar o reducir estados de ánimo negativos; (c) tolerancia: dedicación de un tiempo excesivo continuado a jugar a pesar de conocer los problemas que ello conlleva; (d) síntomas de abstinencia: irritabilidad, nerviosismo, ansiedad, tristeza, etc., ante la retirada o reducción del tiempo de juego; (e) conflicto: pérdida de interés en otras actividades, engañar a otras personas sobre el tiempo dedicado a jugar y poner en peligro o perder una relación significativa, un trabajo o una oportunidad educativa por jugar; y (f) recaída: intentos fallidos de controlar el tiempo dedicado a jugar. Las puntuaciones de esta prueba oscilan entre 20 y 100 puntos, con cinco tipos o subgrupos de jugadores: (a) jugadores ocasionales (puntuación inferior a 45); (b) jugadores regulares (puntuación entre 45 y 54); (c) jugadores de bajo riesgo (puntuación entre 55 y 64); (d) jugadores de alto riesgo (puntuación entre 65 y 74); y (e) jugadores con trastorno (puntuación superior a 75). Esta prueba evalúa la actividad de juego en adolescentes y jóvenes españoles realizada en y fuera de red durante los últimos 12 meses, incorporando los criterios diagnósticos del trastorno de juego en Internet del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DMS-5) (American Psychiatric Association, 2013) y las seis dimensiones del modelo de adicción de Griffiths (2005), y presenta una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,87) y validez (pruebas con excelentes índices de bondad de ajuste que confirman su estructura interna) (Fuster *et al.*, 2016). Asimismo, en este estudio arrojó un α de 0,89 y un omega de McDonald (ω) de 0,92, mientras que el análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró unos adecuados índices y estadísticos de bondad de ajuste: Chi-cuadrado (χ^2) (98; $n = 3.579$) = 464,41; $p < 0,00$; $\chi^2/\text{grados de libertad (gl)} = 4,73$; índice de ajuste comparativo (*comparative fit index* [CFI]) = 0,91; índice de bondad de ajuste (*goodness of fit index* [GFI]) = 0,96; residuo estandarizado cuadrático medio (*standardized root mean squared residual* [SRMR]) = 0,77; error cuadrático medio de aproximación (*root mean squared error of approximation* [RMSEA]) = 0,07 (90% Intervalo de Confianza [IC] = 0,06-0,07).

La *Escala de Aprendizaje Social y Emocional* (Fernández *et al.*, 2022) es una medida tipo Likert constituida por 30 ítems de estimación uno a cuatro puntos (1 = Nunca o rara vez; 2 = De vez en cuando; 3 = A menudo; y 4 = Casi siempre o siempre), agrupados en cinco áreas de competencia socioemocional: (a) autoconciencia: habilidades para reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos, valores y cómo influyen en el comportamiento, incluyendo las habilidades para valorar las propias fortalezas y limitaciones con confianza, optimismo y mentalidad de crecimiento; (b) conciencia social: habilidades para empatizar y comprender la perspectiva de otros, de diversos contextos y culturas, incluyendo las habilidades para defender las propias ideas sin menospreciar a otros; (c) autocontrol: habilidades para regular satisfactoriamente

las propias emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones, incluyendo las habilidades para establecer metas escolares y trabajar para su consecución, con autodisciplina y automotivación, empleando estrategias de planificación y organización; (d) habilidades para relacionarse: habilidades para establecer y mantener relaciones sanas y enriquecedoras con diversos individuos y grupos, incluyendo la habilidad de comunicar clara y efectivamente, escuchar de forma activa y cooperar con otros; y (e) toma de decisiones responsable: habilidades para tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, seguridad y normas sociales, incluyendo la evaluación realista de las consecuencias de varias acciones y la consideración del bienestar personal y de otros, además de la identificación de problemas, propuesta de soluciones y ejecución de acciones que contribuyen a mejorar el entorno más inmediato. Las puntuaciones de cada una de las cinco áreas oscilan entre uno y cinco puntos, donde una mayor puntuación implica un mayor nivel de competencia socioemocional. Esta escala es uno de los pocos instrumentos disponibles para medir las competencias socioemocionales en adolescentes y jóvenes españoles, así como por la adecuación de sus propiedades psicométricas, es decir, por presentar una adecuada fiabilidad (α de entre 0,70 y 0,84, y ω de entre 0,71 y 0,84, con unos índices de fiabilidad compuesta y de varianza extraída superiores a 0,77 y 0,67, respectivamente, en las diferentes áreas de competencia socioemocional) y validez (pruebas con excelentes índices de bondad de ajuste que confirman su estructura interna y validez predictiva sobre rendimiento escolar y satisfacción con la vida) (Fernández *et al.*, 2022). Por su parte, en la muestra de este estudio la escala arrojó un α de entre 0,75 y 0,84 y un ω de entre 0,76 y 0,85, mientras que el AFC mostró unos adecuados índices y estadísticos de bondad de ajuste: $\chi^2(395; n = 3.579) = 808,08; p < 0,05; \chi^2/gl = 2,04; CFI = 0,92; GFI = 0,95; SRMR = 0,08; RMSEA = 0,07$ (90% IC = 0,07-0,07).

El *Cuestionario de Datos Sociodemográficos, Académicos y de Juego* es un autoinforme elaborado *ad hoc* compuesto por siete ítems de diferentes alternativas de respuesta, dirigidos a recabar la información sociodemográfica (esto es, edad y sexo), académica (esto es, instituto de educación secundaria y curso) y de juego (esto es, número de horas de juego por semana, plataformas utilizadas para jugar y tipos o géneros de juegos favoritos) pertinente de los participantes.

2.3. Diseño y procedimiento

En esta investigación se ha adoptado un diseño metodológico predictivo transversal (Ato *et al.*, 2013).

En cuanto al procedimiento, una vez solicitados y concedidos los permisos institucionales pertinentes del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada (3494/CEIH/2023), se estableció contacto telefónico con algún miembro del equipo directivo de 22 institutos de educación secundaria de las ocho provincias andaluzas (2 de Almería, 3 de Cádiz, 2 de Córdoba, 3 de Granada, 2 de Huelva, 2 de Jaén, 4 de Málaga y 4 de Sevilla) con el propósito de solicitar su participación voluntaria en la investigación y disponer de una muestra de adolescentes de Andalucía. En este sentido, se le explicó la finalidad y el procedimiento a llevar a cabo en el estudio, para se-

guidamente enviarle un correo electrónico con la siguiente documentación: (a) carta de presentación, en la que se especificaban con mayor grado de detalle los objetivos y procedimientos de la investigación, así como el carácter anónimo y voluntario de su participación; (b) documento de información al participante, con la información básica sobre el proyecto, la participación en la investigación y el tratamiento de datos para el alumnado participante; (c) consentimiento informado del participante; y (c) copia digital de los instrumentos de medida.

A continuación, una vez confirmada la participación de los centros educativos en la investigación, se procedió a administrar los instrumentos al alumnado participante, seleccionando para ello la técnica de entrevista web asistida por ordenador (Couper y Bosnjak, 2010). No obstante, previamente, el documento de información al participante y el consentimiento informado del participante a los padres, madres o tutores del alumnado participante fueron administrados por los centros educativos participantes a través de los docentes-tutores de sus grupos-clase. La administración de los instrumentos al alumnado participante fue colectiva, durante el horario de clase, en cada uno de los grupos-clase de referencia de los participantes, con la presencia de su correspondiente docente-tutor. Este proceso fue ejecutado por un miembro del equipo de investigación, quien primero informó al alumnado del objetivo del estudio, el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de sus respuestas. A continuación, las instrucciones aportadas por escrito en el formulario *online* fueron complementadas con explicaciones orales por parte del investigador y se resolvieron las consultas planteadas por los participantes, que completaron los instrumentos en un tiempo de entre 35 y 40 minutos. Los datos fueron recopilados a lo largo de los meses de octubre y noviembre de 2023.

2.4. Análisis de datos

Inicialmente, en primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de los datos recopilados y se comprobó su distribución, además de la linealidad, valores atípicos, faltantes e influyentes (Tabachnick y Fidell, 2019). No obstante, previamente, se calculó el tamaño mínimo de muestra necesario para el modelo especificado con mayor complejidad estructural, considerando el número de variables observadas (30) y latentes (5), el tamaño del efecto esperado (0,10), la probabilidad asociada (0,05) y los niveles deseados de potencia estadística (0,80) (Soper, 2023).

En segundo lugar, de cara a examinar la estructura teórica de la versión española de la Prueba del Trastorno de Juego en Internet (Fuster *et al.*, 2016), se llevó a cabo un AFC de seis factores de primer orden correlacionados entre sí, mientras que en el caso de la Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández *et al.*, 2022) se ejecutó un AFC de cinco factores de primer orden correlacionados entre sí. Los AFC fueron estimados por el método de mínimos cuadrados ponderados (*weighted least squares* [WLS]), utilizando diferentes índices para valorar su bondad de ajuste (Hu y Bentler, 1999; Kline, 2015): (a) χ^2 , que no debe ser estadísticamente significativo, aunque por su sensibilidad al tamaño de la muestra puede también considerarse la ratio χ^2/gf , que debe ser inferior a 5 puntos; (b) CFI y GFI, que deben arrojar valores superiores a 0,90 puntos; y (c) SRMR y RMSEA, que deben arrojar valores inferiores a 0,08 puntos.

Asimismo, para evaluar la consistencia interna de ambos instrumentos se calculó el α y ω , que deben arrojar coeficientes superiores a 0,70 (Hair *et al.*, 2014).

Posteriormente, en tercer lugar, se realizó la prueba *H* de Kruskal-Wallis para muestras independientes (por ejemplo, actividad con videojuegos, horas de juego y competencia socioemocional) y la chi-cuadrado de Pearson (χ^2) (esto es, plataformas, tipos de juegos y jugadores) con el propósito de identificar la presencia de diferencias en las variables de estudio entre los participantes por provincias y, seguidamente, se correlacionaron (*r* de Spearman) las diferentes variables asociadas a la actividad con videojuegos, horas de juego, competencia socioemocional y edad.

A continuación, en cuarto lugar, se ha realizado la prueba *H* de Kruskal-Wallis para muestras independientes (es decir, edad, actividad con videojuegos, horas de juego y competencia socioemocional) y la χ^2 (esto es, sexo, curso, plataformas, tipos de juegos y jugadores) con el propósito de identificar diferencias en las variables de estudio en función de los tipos de jugadores.

Por último, la tasa de error por familia, resultado del problema de las comparaciones múltiples, ha sido controlada a través de la corrección de Bonferroni.

Los análisis estadísticos se han realizado a través de STATA v17 (StataCorp., College Station, TX, EE. UU.).

3. Resultados

Los estadísticos descriptivos para las diferentes variables consideradas en el estudio se muestran en la tabla 1. Los valores de asimetría y curtosis, así como del estadístico de Kolmogorov-Smirnov, revelan una distribución univariante no normal en todas las variables, mientras que los coeficientes de asimetría multivariada de Mardia (93,42; $\chi^2 = 55.776,80$; $p < 0,001$) y curtosis (1.116,22; $\chi^2 = 11.373,05$; $p < 0,001$) indican que la distribución conjunta de las variables no se ajusta a la distribución multivariante normal, lo que justifica la elección del estimador WLS para el CFA y de pruebas no paramétricas para el contraste de las hipótesis. No se detectaron valores perdidos y los casos atípicos identificados a través de la distancia de Mahalanobis se procesaron mediante estimadores robustos. El análisis descriptivo de las variables revela que la mayoría de los adolescentes andaluces, tanto globalmente (tabla 1) como por provincias (tabla 2), juega de forma ocasional a videojuegos, principalmente videojuegos de estrategia a través de tabletas o teléfonos inteligentes. En general, los participantes en este estudio puntúan bajo en las diferentes dimensiones de adicción a videojuegos, si bien se debe mencionar que cerca de un 5% de ellos se encuentran en una situación de riesgo de adicción a esta actividad. Asimismo, en cuanto al nivel de competencia socioemocional que muestran los adolescentes andaluces, se debe destacar el adecuado nivel de habilidades para relacionarse, aunque el autocontrol sobresale como la dimensión más limitada. Finalmente, no se han identificado diferencias estadísticamente significativas en la actividad con videojuegos, horas de juego, plataformas, tipos de juegos, tipos de jugadores y competencia socioemocional entre los participantes en función de las provincias de procedencia.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos globales (comunidad autónoma de Andalucía)

Variables	M (DT)	N (%)	AS	CU	K-S
Actividad con videojuegos					
Prominencia	1,52 (0,70)	-	1,44	1,64	0,27***
Modificación del estado de ánimo	2,17 (1,02)	-	0,58	-0,51	0,14***
Tolerancia	1,49 (0,67)	-	1,41	1,34	0,29***
Síntomas de abstinencia	1,34 (0,57)	-	2,02	4,59	0,36***
Conflicto	1,58 (0,54)	-	0,85	0,80	0,16***
Recaída	1,50 (0,54)	-	1,38	1,64	0,30***
IGD-20	31,90 (10,72)	-	1,18	1,03	0,17***
Número de horas de juego por semana	4,48 (6,03)	-	2,94	10,70	0,26***
Plataformas					
Ninguna	-	121 (3,38)	-	-	-
Ordenador personal (sobremesa o portátil)	-	977 (27,30)	-	-	-
Consola (sobremesa o portátil)	-	611 (17,07)	-	-	-
Otro dispositivo (tableta, fíno. inteligente)	-	1.870 (52,25)	-	-	-
Tipos de juegos					
Ninguno	-	126 (3,52)	-	-	-
Acción	-	692 (19,33)	-	-	-
Estrategia	-	1.545 (43,17)	-	-	-
Juegos de rol	-	252 (7,04)	-	-	-
Aventura	-	715 (19,98)	-	-	-
Deportes	-	249 (6,96)	-	-	-
Tipos de jugadores					
Ocasionales	-	3.069 (85,75)	-	-	-
Regulares	-	350 (9,78)	-	-	-
Bajo riesgo	-	134 (3,75)	-	-	-
Alto riesgo	-	22 (0,61)	-	-	-
Trastorno	-	4 (0,11)	-	-	-
Competencia socioemocional					
Autoconciencia	3,09 (0,56)	-	-0,38	-0,38	0,10***
Conciencia social	3,18 (0,48)	-	-0,24	-0,34	0,09***
Autocontrol	2,94 (0,53)	-	-0,23	-0,25	0,07***
Habilidades para relacionarse	3,55 (0,43)	-	-1,24	1,99	0,16***
Toma de decisiones responsable	3,35 (0,51)	-	-0,54	-0,33	0,12***

Nota: M: media; DT: desviación típica; N: número total; %: tanto por ciento; AS: asimetría; CU: curtosis; K-S: Kolmogorov-Smirnov; *** $p < 0,001$.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y contrastes por provincias

Variables	1 M/N (DT)	2 M/N (DT)	3 M/N (DT)	4 M/N (DT)	5 M/N (DT)	6 M/N (DT)	7 M/N (DT)	8 M/N (DT)	H/ χ^2 (gl)
Actividad con videojuegos									
Prominencia	1,54 (0,71)	1,50 (0,70)	1,49 (0,66)	1,52 (0,69)	1,53 (0,72)	1,52 (0,72)	1,52 (0,69)	1,51 (0,71)	1,39 (7)
Modificación del estado de ánimo	2,18 (1,01)	2,17 (1,02)	2,16 (1,00)	2,13 (1,00)	2,18 (1,04)	2,20 (1,03)	2,17 (1,02)	2,16 (1,02)	1,17 (7)
Tolerancia	1,50 (0,67)	1,50 (0,68)	1,46 (0,64)	1,47 (0,64)	1,50 (0,70)	1,51 (0,69)	1,49 (0,68)	1,48 (0,68)	1,03 (7)
Síntomas de abstinencia	1,34 (0,56)	1,35 (0,59)	1,34 (0,56)	1,32 (0,56)	1,34 (0,57)	1,34 (0,60)	1,34 (0,58)	1,33 (0,58)	0,89 (7)
Conflicto	1,60 (0,54)	1,58 (0,56)	1,57 (0,52)	1,56 (0,51)	1,60 (0,55)	1,57 (0,56)	1,58 (0,54)	1,57 (0,55)	2,88 (7)
Recaída	1,54 (0,72)	1,49 (0,66)	1,48 (0,64)	1,49 (0,64)	1,52 (0,69)	1,49 (0,68)	1,49 (0,68)	1,49 (0,66)	1,19 (7)
IGD-20	32,29 (10,92)	31,95 (10,85)	31,67 (10,13)	31,55 (10,17)	32,20 (11,09)	31,99 (11,06)	31,91 (10,81)	31,77 (10,76)	0,92 (7)
Número de horas de juego por semana	4,33 (5,97)	4,53 (6,03)	4,24 (5,45)	4,40 (6,20)	4,90 (6,68)	4,59 (5,87)	4,23 (5,51)	4,64 (4,47)	3,62 (7)
Plataformas									
Ninguna	12	14	18	15	12	12	19	19	18,25 (21)
Ordenador personal (sobremesa o portátil)	110	133	105	126	107	112	147	137	
Consola (sobremesa o portátil)	64	94	59	70	71	81	78	94	
Otro dispositivo (tableta, fño. inteligente)	226	225	226	243	198	190	277	285	
Tipos de juegos									
Ninguno	12	14	19	16	13	12	20	20	16,99 (35)
Acción	90	97	81	84	77	64	95	104	
Estrategia	172	185	175	205	169	180	225	234	
Juegos de rol	30	34	25	31	26	32	37	37	
Aventura	79	101	83	89	73	86	106	98	
Deportes	29	35	25	29	30	21	38	42	
Tipos de jugadores									
Ocasionales	350	399	352	396	332	336	441	463	10,29 (28)
Regulares	40	45	44	42	36	39	56	48	
Bajo riesgo	19	18	10	14	16	16	21	20	
Alto riesgo	3	3	2	2	3	3	3	3	
Trastorno	0	1	0	0	1	1	0	1	
Competencia socioemocional									
Autoconciencia	3,08 (0,55)	3,08 (0,54)	3,09 (0,56)	3,11 (0,55)	3,10 (0,57)	3,08 (0,55)	3,09 (0,56)	3,10 (0,58)	2,20 (7)
Conciencia social	3,19 (0,48)	3,16 (0,48)	3,18 (0,49)	3,20 (0,48)	3,17 (0,49)	3,16 (0,48)	3,18 (0,47)	3,17 (0,49)	2,22 (7)
Autocontrol	2,94 (0,52)	2,94 (0,54)	2,95 (0,54)	2,97 (0,53)	2,91 (0,53)	2,93 (0,53)	2,96 (0,54)	2,92 (0,53)	3,44 (7)
Habilidades para relacionarse	3,56 (0,44)	3,53 (0,44)	3,55 (0,45)	3,56 (0,42)	3,56 (0,41)	3,54 (0,43)	3,56 (0,43)	3,56 (0,42)	3,12 (7)
Toma de decisiones responsable	3,37 (0,51)	3,34 (0,51)	3,32 (0,53)	3,37 (0,51)	3,37 (0,50)	3,33 (0,52)	3,36 (0,52)	3,36 (0,51)	3,03 (7)

Nota: M: media; DT: desviación típica; N: número total; 1: Almería; 2: Cádiz; 3: Córdoba; 4: Granada; 5: Huelva; 6: Jaén; 7: Málaga; 8: Sevilla; H = H de Kruskal-Wallis; χ^2 : chi-cuadrado de Pearson; gl: grados de libertad; *p < 0,007.

Por su parte, las correlaciones entre las diferentes variables asociadas a la actividad con videojuegos, competencia socioemocional y edad oscilaron entre 0,04 (edad y síntomas de abstinencia) y 0,80 (prominencia y IGD-20) (tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones entre actividad con videojuegos, competencia socioemocional y edad

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	-													
2	0,54*	-												
3	0,71*	0,56*	-											
4	0,69*	0,51*	0,68*	-										
5	0,46*	0,31*	0,42*	0,54*	-									
6	0,70*	0,47*	0,64*	0,66*	0,48*	-								
7	0,80*	0,79*	0,78*	0,76*	0,68*	0,77*	-							
8	0,49*	0,41*	0,49*	0,37*	0,23*	0,42*	0,50*	-						
9	0,06*	0,08*	0,06*	0,04*	0,05*	0,03	0,07*	0,11*	-					
10	-0,18*	-0,14*	-0,15*	-0,17*	-0,12*	-0,17*	-0,19*	-0,10*	-0,01	-				
11	-0,12*	-0,11*	-0,16*	-0,14*	-0,10*	-0,13*	-0,17*	-0,08*	-0,04	0,44*	-			
12	-0,16*	-0,09*	-0,13*	-0,16*	-0,12*	-0,14*	-0,15*	-0,13*	-0,00	0,62*	0,41*	-		
13	-0,18*	-0,16*	-0,20*	-0,20*	-0,18*	-0,16*	-0,22*	-0,12*	-0,02	0,39*	0,43*	0,47*	-	
14	-0,12*	-0,06*	-0,12*	-0,10*	-0,05*	-0,10*	-0,11*	-0,06*	-0,03	0,42*	0,48*	0,48*	0,51*	-

Nota: 1: Prominencia; 2: Modificación del estado de ánimo; 3: Tolerancia; 4: Síntomas de abstinencia; 5: Conflicto; 6: Recaída; 7: IGD-20; 8: Horas de juego; 9: Edad; 10: Autoconciencia; 11: Conciencia social; 12: Autocontrol; 13: Habilidades para relacionarse; 14: Toma de decisiones responsable; *p < 0,001.

En cuanto a las comparaciones de la actividad con videojuegos, competencia socioemocional y edad en función de los tipos de jugadores, el nivel de significación para cada una de las pruebas de comparaciones múltiples se ajustó con la corrección de Bonferroni, siendo 0,007 para los diferentes contrastes (0,05/7). En esta línea, los resultados de las comparaciones según la variable tipos de jugadores revelan diferencias estadísticamente significativas en las diferentes variables asociadas a la actividad con videojuegos (por ejemplo, dimensiones de adicción a videojuegos, plataformas de juego y tipos de juegos) y competencia socioemocional (tabla 4).

Tabla 4

Comparaciones de la actividad con videojuegos, competencia socioemocional y variables sociodemográficas, académicas y de juego en función de los tipos de jugadores

Variables Ocasionales M / N (DT)	Tipos de jugadores					H / χ^2 (gl)	
	Regula- res M / N (DT)	Bajo riesgo M / N (DT)	Alto riesgo M / N (DT)	Tras- torno M / N (DT)			
Prominencia	1,32 (0,49)	2,42 (0,52)	3,06 (0,60)	3,73 (0,34)	4,33 (0,09)	1.172,88* (4)	
Modificación del estado de ánimo	1,95 (0,89)	3,32 (0,77)	3,57 (0,67)	4,50 (0,41)	4,67 (0,05)	823,99* (4)	
Tolerancia	1,30 (0,44)	2,54 (0,61)	2,77 (0,54)	3,50 (0,41)	3,67 (0,06)	1.253,86* (4)	
Síntomas de abstinencia	1,17 (0,33)	2,19 (0,52)	2,66 (0,79)	3,18 (0,52)	3,33 (0,07)	1.466,06* (4)	
Conflicto	1,46 (0,42)	2,10 (0,45)	2,73 (0,51)	2,86 (0,74)	3,80 (0,07)	849,30* (4)	
Recaída	1,33 (0,50)	2,28 (0,56)	2,82 (0,60)	3,47 (0,49)	5,00 (0,08)	1.069,15* (4)	
IGD-20	28,50 (6,71)	48,72 (3,01)	58,24 (2,78)	69,41 (3,58)	82,03 (0,05)	486,76* (4)	
Horas de juego	3,38 (4,43)	10,47 (8,77)	12,10 (10,49)	14,36 (10,39)	10,00 (0,06)	1.323,86* (4)	
Edad	13,45 (1,36)	13,53 (1,24)	13,42 (1,25)	13,27 (1,35)	13,75 (0,96)	2,91 (4)	
Sexo							
	Hombre	1.429	155	69	13	2	3,42 (4)
	Mujer	1.640	195	65	9	2	
Curso							
	Primero	871	79	37	7	0	11,06 (12)
	Segundo	786	98	32	6	2	
	Tercero	745	99	40	5	1	
	Cuarto	667	74	25	4	1	
Plataformas							
	Ninguna	121	0	0	0	0	225,01* (12)
	Ordenador personal (sobremesa o portátil)	752	125	91	5	4	
	Consola (sobremesa o portátil)	481	98	24	8	0	
	Otro dispositivo (tableta, ffn. inteligente)	1.715	127	19	9	0	
Tipos de juego							
	Ninguno	126	0	0	0	0	130,76* (20)
	Acción	571	71	45	5	0	
	Estrategia	1.358	121	57	9	0	
	Juegos de rol	226	18	0	8	0	
	Aventura	576	108	27	0	4	
	Deportes	212	32	5	0	0	
Autoconciencia							
		3,12 (0,55)	3,00 (0,58)	2,87 (0,53)	2,61 (0,55)	2,20 (0,06)	59,61* (4)
Conciencia social							
		3,20 (0,47)	3,09 (0,49)	2,99 (0,54)	2,77 (0,31)	1,80 (0,05)	58,74* (4)
Autocontrol							
		2,97 (0,52)	2,80 (0,54)	2,69 (0,46)	2,27 (0,95)	1,10 (0,05)	95,53* (4)

Variables Ocasionales M / N (DT)	Tipos de jugadores				H / χ^2 (gl) [*]	
	Regula- res M / N (DT)	Bajo riesgo M / N (DT)	Alto riesgo M / N (DT)	Tras- torno M / N (DT)		
Habilidades para relacionarse	3,58 (0,39)	3,34 (0,58)	3,42 (0,50)	2,98 (0,49)	3,40 (0,04)	94,06* (4)
Toma de decisiones responsable	3,36 (0,51)	3,34 (0,52)	3,23 (0,47)	3,12 (0,65)	2,60 (0,02)	21,17* (4)

Nota: M: media; DT: desviación típica; N: número total; H = H de Kruskal-Wallis; χ^2 : chi-cuadrado de Pearson; gl: grados de libertad; * p < 0,007.

4. Discusión

El propósito de esta investigación fue conocer y analizar la actividad con videojuegos de la población adolescente andaluza con el propósito de establecer su grado de adicción, así como la relación de esta actividad con el nivel de competencia socioemocional, sobre todo con el área de autocontrol. Por tanto, a partir de los resultados obtenidos, se pueden establecer las siguientes conclusiones: (1) la población adolescente andaluza presenta, en términos generales y por provincias, un perfil de jugador a videojuegos ocasional, con un bajo nivel de adicción a esta actividad; (2) no hay diferencias en la actividad con videojuegos, horas de juego, plataformas, tipos de juegos, tipos de jugadores y competencia socioemocional entre los participantes en función de las provincias de procedencia; (3) las variables asociadas a la actividad con videojuegos de los adolescentes andaluces muestran una relación inversa con el nivel de competencia socioemocional; y (4) los adolescentes que se encuentran en una situación de riesgo de adicción a esta actividad manifiestan poseer un menor nivel de competencia socioemocional, sobre todo en el autocontrol.

Los resultados de este estudio contrastan con la literatura específica publicada previamente en Andalucía, donde se informa que entre el 20 y el 30% de los jóvenes de 12 a 20 años juega diariamente a este tipo de juegos (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019). Sin embargo, estas diferencias podrían deberse a las características particulares de la muestra y a la influencia de otras variables contextuales, como la ubicación de los centros escolares o el estatus socioeconómico de las familias.

A pesar de que la mayoría de los adolescentes andaluces utilizaban tabletas o teléfonos inteligentes para jugar a videojuegos, aquellos en riesgo de desarrollar una adicción tendían a hacer un uso más frecuente del ordenador personal. Además, se observó que los adolescentes andaluces se inclinan principalmente por juegos de estrategia, acción y aventura. Curiosamente, los participantes con trastorno de juego en Internet mostraron una preferencia especial por los juegos de aventura.

Como era de esperar, los adolescentes con niveles más bajos de competencias socioemocionales fueron los que dedicaron más tiempo a los videojuegos. Concretamente, los estudiantes con menor autoconciencia y habilidades para relacionarse mostraron

una mayor preocupación por el tiempo dedicado a los videojuegos. De igual manera, aquellos con habilidades para relacionarse menos desarrolladas también dedicaron más tiempo a los videojuegos, experimentaron síntomas de abstinencia al reducir el tiempo de juego y perdieron interés en otras actividades de ocio. Además, en lo que respecta a las diferencias en el nivel de competencia socioemocional según el perfil del jugador, destaca especialmente el escaso nivel de autocontrol mostrado por aquellos jugadores que han desarrollado un trastorno de juego en Internet, coincidiendo con los resultados de investigaciones anteriores (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019; Kim *et al.*, 2007; Quancai *et al.*, 2023).

Los resultados de este estudio tienen implicaciones significativas. Es evidente que los adolescentes con bajos niveles de competencias socioemocionales que juegan a juegos de aventura en ordenadores personales son más propensos a desarrollar el trastorno de juego en Internet. Por lo tanto, es crucial invertir en programas de intervención que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales como medida preventiva de estos trastornos (Dieris-Hirche *et al.*, 2021). Esta prevención debería implementarse especialmente en los centros escolares, alertando sobre los riesgos asociados a este tipo de comportamiento y proporcionando pautas para su detección y tratamiento. Además, es esencial promover la competencia digital entre los estudiantes para asegurar un uso seguro, responsable, crítico, saludable y sostenible de las tecnologías (Asociación Española del Videojuego, 2022).

A pesar del valioso conocimiento que aporta este estudio, es esencial interpretar los resultados con precaución debido a sus limitaciones. Por un lado, el diseño metodológico predictivo transversal no nos permite establecer relaciones causales. Por tanto, en futuras investigaciones se debe emplear un diseño experimental o cuasiexperimental y métodos de investigación longitudinal que potencie los resultados del estudio y permita generalizar los resultados. Por otro lado, a pesar de que los instrumentos utilizados en este estudio han sido ampliamente utilizados en investigaciones anteriores, es crucial tener en cuenta que el uso de autoinformes puede introducir sesgos. Asimismo, los próximos estudios deberían considerar variables como el rendimiento académico, o el contexto familiar, para obtener una comprensión más amplia de esta problemática.

5. Conclusiones

En resumen, la adicción a los videojuegos representa un problema creciente que afecta la salud de los jóvenes. Por lo tanto, es crucial llevar a cabo investigaciones que analicen el perfil de los jugadores y las variables que pueden contribuir al desarrollo del trastorno por juego en Internet. Esto permitirá diseñar e implementar intervenciones efectivas para prevenir y abordar este fenómeno de manera efectiva.

6. Referencias

- Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía (2019). *Las adicciones comportamentales en Andalucía*. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Junta de Andalucía.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asociación Española de Videojuegos (2022). *La industria del videojuego en España en 2022*. http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI_Anuario-2022-DIGITAL.pdf
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in Psychology. *Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. y McBride, T. (2021). *Adolescent mental health. A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation. <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (2023). *Estadística sobre el alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz, a excepción del universitario*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/desarrolloeducativoyformacionprofesional/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/175110/175572.html>
- Couper, M. P. y Bosnjak, M. (2010). Internet surveys. En P. V. Mardsen, y J. D. Wright (Eds.), *Handbook of survey research* (pp. 527-550). Emerald Group.
- Darvesh, N., Radhakrishnan, A., Lachance, C. C., Nincic, V., Sharpe, J. P., Ghassemi, M., Straus, S. E. y Tricco, A. C. (2020). Exploring the prevalence of gaming disorder and Internet gaming disorder: a rapid scoping review. *Systematic Reviews*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01329-2>
- Dieris-Hirche, J., Bottel, L., Pape, M., Te-Wildt, B. T., Wölfling, K., Henningsen, P., Timmesfeld, N., Neumann, A., Neusser, S., Beckers, R. y Herpertz, S. (2021). Effects of an online-based motivational intervention to reduce problematic internet use and promote treatment motivation in internet gaming disorder and internet use disorder (OMPRIS): Study protocol for a randomised controlled trial. *BMJ Open*, 11(83), e045840. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-045840>
- Fernández, F. D., Moreno, A. J., Marín, J. A. y Romero, J. M. (2022). Adolescents' emotions in Spanish education: Development and validation of the social and emotional learning scale. *Sustainability*, 14(7), 3755. <https://doi.org/10.3390/su14073755>
- Fuster, H., Carbonell, X., Pontes, H. M. y Griffiths, M. D. (2016). Spanish validation of the Internet Gaming Disorder-20 (IGD-20) Test. *Computers in Human Behaviors*,

- 56, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.050>
- Griffiths, M. D. (2005). A “components” model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Hair, J., Black, W., Babin, B. J., Anderson, R. y Tatham, R. (2014). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Pearson International Edition.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kardefelt-Winther, D., Heeren, A., Schimmenti, A., van Rooij, A., Maurage, P., Carras, M., Edman, J., Blaszczynski, A., Khazaal, Y., y Billieux, J. (2017). How can we conceptualize behavioural addiction without pathologizing common behaviours? *Addiction*, 112(10), 1709-1715. <https://doi.org/10.1111/add.13763>
- Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T. y Kim, S. J. (2007). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.10.010>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª ed.). Guilford Publications.
- López-Gómez, S., Rial-Boubeta, A., Marín-Suelves, D. y Rodríguez-Rodríguez, J. (2022). Videojuegos, salud, convivencia y adicción. ¿Qué dice la evidencia científica? *Psychology, Society & Education*, 14(1), 45-54. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14178>
- Marco, C. y Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 57-69. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000100006>
- Martinez, L., Gimenes, M. y Lambert, E. (2022). Entertainment video games for academic learning: a systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1083-1109. <https://doi.org/10.1177/07356331211053848>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Estrategia nacional sobre adicciones 2017-2024*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209_ESTRATEGIA_N.ADICCIONES_2017-2024_aprobada_CM.pdf
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2023). *Informe sobre adicciones comportamentales y otros trastornos adictivos 2023: Indicador de admitidos a tratamiento por adicciones comportamentales: Juego con dinero, uso de videojuegos, uso problemático de internet y otros trastornos adictivos en las encuestas de drogas en España EDADES y ESTUDES*. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Pontes, H. M., Király, O., Demetrovics, Z. y Griffiths, M. D. (2014). The conceptualisation

- and measurement of DSM-5 Internet Gaming Disorder: the development of the IGD-20 Test. *PloS ONE*, 9(10), e110137. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110137>
- Quancai, L., Meng, C. y Kunjie, C. (2023). Social control and self-control: factors linking exposure to domestic violence and adolescents' Internet gaming addiction. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1245563>
- Riopel, M., Nenciovici, L., Potvin, P., Chastenay, P., Charland, P., Sarrasin, J. B. y Masson, S. (2019). Impact of serious games on science learning achievement compared with more conventional instruction: An overview and a meta-analysis. *Studies in Science Education*, 55(2), 169-214. <https://doi.org/10.1080/03057267.2019.1722420>
- Rosendo-Rios, V., Trott, S. y Shukla, P. (2022). Systematic literature review online gaming addiction among children and young adults: A framework and research agenda. *Addictive Behaviors*, 129, 107238. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107238>
- Soper, D. S. (2023). *A-priori sample size calculator for structural equation models*. [Software] <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7^a ed.). Pearson.
- Tomarken, A. J. y Waller, N. G. (2005). Structural equation modeling: Strengths, limitations, and misconceptions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 31-65. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144239>
- Torres-Rodríguez, A., Griffiths, M. D., Carbonell, X. y Oberst, U. (2018). Internet gaming disorder in adolescence: Psychological characteristics of a clinical sample. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 707-718. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.75>
- Vehovar, V., Toepoel, V. y Steinmetz, S. (2016). Non-probability sampling. En C. Wolf (Ed.), *The Sage handbook of survey methods* (pp. 329-345). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473957893.n22>
- West, R. (2001). Theories of addiction. *Addiction*, 96(1), 3-13. <https://doi.org/10.1046/j.1360-0443.2001.96131.x>
- World Health Organization (2024). Gaming disorder. Recuperado el 3 de enero de 2024 de <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder>

Patricia Ayllón Salas

Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Previamente fue graduada en Educación Primaria, especializándose posteriormente con el Máster de Investigación e Innovación en Currículo y Formación. Durante estas etapas obtuvo la Beca de Iniciación a la Investigación y la Beca de Colaboración en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Manuel-Enrique Lorenzo-Martín

Doctor en Educación por la Universidad de Granada. Profesor de ESO en las especialidades de Economía y Geografía e Historia. Miembro del grupo de investigación HUM-1058, DIGITAL Interdisciplinary Contexts de la Universidad de Granada. Además de su labor como docente, en la que apuesta por las metodologías activas, es redactor de contenidos para la Editorial Edebé, siendo autor de las Situaciones de Aprendizaje de todos los libros de texto desde 1º a 4º de ESO. Es formador del profesorado en LOMLOE, Situaciones de Aprendizaje y DUA. Colabora activamente y participa en proyectos europeos de innovación educativa con la empresa NeoTalentWay.

Daniel Camuñas-García

Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Obtuvo la Beca de Investigación FPU en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Previamente se graduó en Educación Primaria, especializándose posteriormente con el Máster de Investigación e Innovación en Currículo y Formación. Su investigación versa sobre la creación y uso de videojuegos en la educación patrimonial.

Francisco-Javier Hinojo-Lucena

Diplomado en Educación Física, licenciado en Psicopedagogía y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Tiene más de un centenar de publicaciones científicas en el ámbito nacional e internacional y ha participado del mismo modo en diferentes proyectos de investigación e innovación educativa, siendo una de sus líneas de actuación la Formación Profesional y la educación a lo largo de la vida. Actualmente desarrolla su labor como profesor titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

