

Uso y abuso de videojuegos en jóvenes y adolescentes del País Vasco. Relación con variables sociodemográficas e interpersonales

Use and abuse of video games in young people and adolescents in the Basque Country, and its relationship with sociodemographic and interpersonal variables



Sara González-Álvarez - Josu Solabarrieta - Marta Ruiz-Narezo
Universidad de Deusto - Bilbao, España

ARTÍCULO DE
INVESTIGACIÓN
Copyright © 2024
by PsicoGente

Correspondencia de
autores:
gonzalezalvarez.sara@deusto.es
josu.solabarrieta@deusto.es
marta.ruiznarezo@deusto.es

Recibido: 10-06-24
Aceptado: 10-11-24
Publicado: 01-12-24

Resumen

Objetivo: Analizar variables sociodemográficas e interpersonales y la relación que estas tienen con el uso y abuso de videojuegos.

Método: Se han analizado los datos de la encuesta Drogas y Escuela X, realizada por el Instituto Deusto de Drogodependencias y financiada por el Gobierno Vasco. La muestra está compuesta por 6209 jóvenes, de 12 a 22 años, que cursan enseñanzas secundarias en País Vasco, siendo un 52,6 % hombres. La media de edad de la muestra es de 15,1 años (DE=2,8). La muestra ha sido seleccionada por un muestreo por conglomerados bietápico. Se han medido las horas diarias de uso (durante la semana y los fines de semana) de videojuegos y juegos online. Para medir las variables predictoras se han utilizado varias preguntas, estas variables incluyen la relación con los y las iguales, la participación social y el ocio, el tiempo libre y la vivencia escolar.

Resultados: Se han encontrado diferencias en el uso diario de videojuegos y juegos online, así como diferencias significativas en función del sexo y la edad. También se han hallado correlaciones entre el uso de videojuegos y juegos online con ciertas variables interpersonales.

Conclusiones: Las personas jóvenes que no están correctamente integradas en su entorno social offline, con sus iguales y en la escuela pueden desarrollar conductas problemáticas, como un uso abusivo de los videojuegos. Un correcto abordaje puede influir en la relación que las personas jóvenes tienen con la tecnología, pudiendo evitar el desarrollo de conductas problemáticas.

Palabras clave: Uso de videojuegos; Uso de TIC's; Adolescentes; Jóvenes

Abstract

Objective: To analyze sociodemographic and interpersonal variables and their relationship with the use and abuse of video games.

Method: Data from the "Drogas y Escuela X" survey, conducted by the Deusto Institute of Drug Dependencies and funded by the Basque Government, were analyzed. The sample consisted of 6,209 youths, aged 12 to 22, enrolled in secondary education in the Basque Country, with 52,6 % being male. The average age of the sample was 15,1 years (SD = 2,8). The sample was selected using a two-stage cluster sampling method. Daily hours of video game and online game use (during the week and weekends) were measured. Several questions were used to assess the predictor variables, which included peer relationships, social participation, leisure and free time, and school experience.

Results: Differences in daily use of video games and online games were found, as well as significant differences based on sex and age. Correlations were also found between the use of video games and online games and certain interpersonal variables.

Discussions: Young people who are not properly integrated into their offline social environment, with their peers, and at school may develop problematic behaviors, such as excessive use of video games. A proper approach can influence the relationship young people have with technology, potentially preventing the development of problematic behaviors.

Keywords: Use of video games, Use of ICTs, Adolescents, Young people.

Cómo citar este artículo (APA):

González-Álvarez, S., Solabarrieta, J., & Ruiz-Narezo, M. 2024. Uso y abuso de videojuegos en jóvenes y adolescentes del País Vasco. Relación con variables sociodemográficas e interpersonales. *PsicoGente* 27(52), 1-28. <https://doi.org/10.17081/psico.27.52.7345>

1. INTRODUCCIÓN

Jugar es, además de una forma de ocio, una actividad humana esencial que ayuda al desarrollo (Yildiz *et al.*, 2023). La aparición y la universalización de los videojuegos es probablemente el episodio reciente más significativo de transformación del juego (Small *et al.*, 2020; Yildiz *et al.*, 2023). Aunque al pensar en personas que juegan a videojuegos, habitualmente se les asocia a una cierta minoría de personas jóvenes, que juegan a videojuegos en línea en sus hogares, los datos indican que es algo generalizado. Unos 30000 millones de personas en el mundo juegan a videojuegos, cerca de la mitad son mujeres y el grupo que mayor uso tiene se sitúa entre 16 y 24 años (Billieux *et al.*, 2019; Infanti *et al.*, 2023; Lopez-Fernandez *et al.*, 2019; Yildiz *et al.*, 2023).

Según la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2023) más de 20 millones de personas juegan a videojuegos en España, y más del 83 % de los y las estudiantes que completaron la Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES) juegan a videojuegos (n=42408), un 5,1 % podría tener un trastorno por uso de videojuegos (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2023).

Un equilibrado uso de videojuegos puede desarrollar habilidades tecnológicas, por ejemplo, las interfaces cerebro-computadora y la realidad virtual, ralentizar el envejecimiento mediante entrenamiento neuronal y cognitivo en personas mayores, aliviar el dolor en pacientes con quimioterapia, así como mejorar la toma de decisiones. Es el mal uso de algunas personas, habitualmente jóvenes, lo que genera tanto preocupación como alarma social, ya que puede ser un obstáculo en el desarrollo y funcionamiento de diversas áreas: sociales, académicas, ocupacionales y personales (Fazeli *et al.*, 2020; Infanti *et al.*, 2023; Leeb & Pérez-Marcos, 2020; Small *et al.*, 2020; Yildiz *et al.*, 2023).

Los videojuegos son susceptibles de convertirse en problemáticos cuando se pierde el control y comienzan a interferir en las relaciones de la persona. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando debilitan o interfieren en las relaciones sociales, cuando se dejan de realizar actividades con los iguales, o cuando se sigue con la conducta a pesar de las consecuencias negativas, como cambios de humor, bajo rendimiento escolar, trastornos externalizantes o síndrome de abstinencia, entre otros. Además, el patrón de uso está asociado con angustia y deterioro en áreas vitales significativas, como problemas en la salud física, mental y/o social (Billieux *et al.*, 2015, 2019; Infanti *et al.*, 2023; Lau *et al.*, 2018; Lloret *et al.*, 2018; Moro *et al.*, 2022; Organización Mundial de la Salud (OMS), 2020; Yildiz *et al.*, 2023).

Aunque el uso de los videojuegos pueda volverse problemático, es importante que, al analizarlo, se tengan en cuenta todas las áreas y variables implicadas a nivel individual, social/comunitario, escolar/laboral, de grupo de pares y familiar, evitando un enfoque simplista. Comprender estos procesos clave es fundamental para evitar la sobrepatologización (Billieux *et al.*, 2015; Brevers *et al.*, 2023). Es una problemática compleja que requiere, por tanto, de un abordaje integral (Phan *et al.*, 2019).

Para realizar este abordaje, también hay que comprender que la forma de usar los videojuegos ha cambiado. Los y las jóvenes participan también en otras actividades, relacionadas con los videojuegos, como ver partidas en Twitch o navegar por apps especializadas, a esto se le denomina como uso pasivo (Billieux *et al.*, 2019; Orozco-Marín *et al.* 2024; Yildiz *et al.*, 2023).

Al igual que la forma de jugar ha cambiado, también lo ha hecho el concepto del yo de las personas que juegan. Ya no es solo offline, también influye el yo *online*, sobre todo si satisface necesidades del mundo offline, pudiendo, por ejemplo, mejorar la autoimagen de la persona y conseguir una auto-identificación más fuerte y una reestructuración cognitiva (Moro *et al.*, 2022; Lau *et al.*, 2018). En el caso de las personas más jóvenes, que se encuentran altamente involucradas en las actividades en línea, también denominados *Screenagers*, estos conceptos son muy importantes, ya que el uso que hacen de las tecnologías afecta a la construcción de su identidad (Álvarez *et al.* 2019; Nogueira-López *et al.*, 2023).

Estos y estas jóvenes utilizan las pantallas de manera intensiva (juegan mientras ven TikTok o Netflix), están acostumbrados a sistemas de respuesta inmediata y recompensa constante, con cambios continuos de atención y dificultad para mantenerla, así como poca tolerancia al aburrimiento (Álvarez *et al.*, 2019; González-Bueso *et al.*, 2018; Phan *et al.*, 2019; Small *et al.*, 2020).

Este cambio en la forma de jugar y en los jugadores y las jugadoras ha dado lugar a la creación de nuevos tipos de juegos: los videojuegos o **SOLOPLAY** (videojuegos más tradicionales, normalmente jugados en solitario y que generalmente no requieren interacción con otros/as) y los juegos *online* o **MULTIPLAYER**, que cuentan con características diferentes. Los juegos *online* tienen un mayor componente de socialización, donde jugar con otros/as es recomendable y, en muchos casos, necesario para seguir avanzando. Muchos de estos juegos progresan incluso si el jugador o la jugadora no está conectado/a, y pueden incluir avatares, altamente personalizables, entre otras características (Loren *et al.*, 2021). En ambos tipos de juegos, los jugadores

y las jugadoras pueden jugar de manera intensiva, es decir, durante un gran número de horas.

Es este uso intensivo el que suele generar preocupación, aunque como se ha señalado anteriormente, un tiempo de uso elevado no indica necesariamente un uso problemático. La combinación de diversos factores de riesgo, como jugar motivados por el afrontamiento, el escape o la recreación, problemas de salud psicosocial y/o física, un mal autoconcepto o la presencia de comunicaciones alteradas con la realidad, así como las dificultades en las relaciones interpersonales o en el ámbito educativo pueden acentuar la severidad del problema (Biegun *et al.*, 2021; Green *et al.* 2021; Lau *et al.*, 2018; Lloret *et al.*, 2018; Mihara & Higuchi, 2017; Nogueira-López *et al.*, 2023; Phan *et al.*, 2019; Small *et al.*, 2020).

Existe además una tendencia a la invisibilización de la mujer en este ámbito. Aunque cada vez hay más mujeres gamers, la tendencia hacia la equidad en el diseño y desarrollo parece que es más pausada. La mujer suele estar invisibilizada en la cultura gamer, y los videojuegos suelen estar diseñados por y para hombres (Lloret *et al.*, 2018; Lopez-Fernandez, 2018; Lopez-Fernandez *et al.*, 2019; Loren *et al.*, 2021; Nogueira-López *et al.*, 2023; Vermeulen *et al.*, 2017).

Es muy importante incluir la perspectiva de género en la investigación y realizar estudios segregados por género, ya que los pocos que existen señalan que las mujeres juegan por motivos diferentes a los hombres. Las mujeres habitualmente juegan por escape y competición, mientras que los hombres buscan afrontamiento, tienen factores de riesgo propios, poca autoestima y satisfacción vital, agresividad, comportamientos hipersexualizados o depresión, y consecuencias diferenciadas, por ejemplo, entre chicas menores de edad se dan más comportamientos externalizantes que entre los chicos menores de edad (Lloret *et al.*, 2018; Lopez-Fernandez, 2018; Lopez-Fernandez *et al.*, 2019; Loren *et al.*, 2021; Nogueira-López *et al.*, 2023; Vermeulen *et al.*, 2017).

1.1. Factores predictores del uso problemático y abusivo de los videojuegos

Como el tiempo de uso, considerado aisladamente, no parece ser un buen predictor del uso problemático y abusivo de los videojuegos, para autores como Tullett-Prado *et al.* (2021), las vulnerabilidades psicológicas preexistentes pueden invitar al abuso de videojuegos, por ello en este artículo se van a analizar las relaciones sociales y la vivencia escolar como posibles factores

predictores. [Yang et al. \(2020\)](#), destacaron que, aunque los factores interpersonales son básicos para la comprensión y el abordaje de los problemas de los y las adolescentes, estos han sido muy poco estudiados e investigados en relación el abuso de videojuegos.

Las relaciones sociales dentro de los grupos de iguales son de gran importancia, sobre todo en la etapa adolescente, ya que sirven para construir una identidad estable como adultos. Los adolescentes tienen una gran dependencia del grupo, que establece las reglas a seguir. Si la persona no comparte las características y valores del grupo, puede experimentar rechazo y miedo, lo que favorece la aparición de conductas problemáticas, muchas veces como intento de lograr la aceptación y pertenencia al grupo ([Santibáñez et al., 2020](#)).

Por un lado, su entorno en la vida real y las malas relaciones sociales pueden favorecer el juego problemático, y por otro, cuantas más horas pasa la persona jugando, más se deterioran las relaciones, reforzando el juego y el aislamiento social ([Gómez-Galán et al., 2021](#); [Phan et al., 2019](#); [Tullet-Prado et al., 2021](#)). Tener una alta competencia social, apoyo social y autoestima, sentir que se tienen relaciones sociales significativas y que se cuenta con el suficiente apoyo social offline, es un factor protector frente al abuso ([Gómez-Galán et al., 2021](#); [Mihara & Higuchi, 2017](#); [Yildiz et al., 2023](#)). Las personas sin apoyo offline pueden buscar en el mundo *online* una forma de cubrir esas carencias ([Gómez-Galán et al., 2021](#); [Yildiz et al., 2023](#)).

Algunos estudios muestran que estar poco comprometido socialmente o tener una baja participación social puede contribuir al abuso de videojuegos ([Tullet-Prado et al., 2021](#)). Las personas que abusan de los videojuegos y les dedican muchas horas suelen tener significativamente menos apoyo social de los iguales y enfrentar problemas con las compañeras y los compañeros de estudios ([González-Bueso et al., 2018](#); [Mihara & Higuchi, 2017](#); [Yildiz et al., 2023](#)). Además, dado que cada tipo de juego suele atraer a un perfil específico, esto puede ampliar o sustituir la red social offline, reduciendo así las oportunidades de interacción fuera de línea ([González-Bueso et al., 2018](#)).

En cuanto a la vivencia escolar, para [Gómez-Galán et al. \(2021\)](#) es importante establecer cómo se relacionan el uso de videojuegos, los procesos formativos y la vivencia de los centros educativos, y cómo estas relaciones pueden predecir una parte del uso y abuso, ya que estos centros son un agente de socialización. Los y las jóvenes que no encajan en el centro educativo tienen más posibilidades de desarrollar dificultades escolares ([Santibáñez et al., 2020](#)).

Cuando un alumno o alumna presenta dificultades que el centro no pueden solventar, puede producirse una desvinculación con la escuela, excluyendo a la persona, lo que a su vez incrementa las dificultades escolares (Santibáñez *et al.*, 2020) y el riesgo de implicarse en otras situaciones o conductas problemáticas. Una mala integración en el aula y una baja percepción de bienestar en la escuela puede afectar a la relación que se tiene con los videojuegos, y a su vez el abuso de éstos puede repercutir en una peor vivencia escolar (Mihara & Higuchi, 2017).

Las investigaciones de Yang *et al.* (2020) encontraron que una mala relación entre el alumnado y el profesorado actuaba como un factor de riesgo para el abuso de videojuegos. A su vez, una buena relación con los compañeros y las compañeras de aula actúa como un factor protector contra el abuso de videojuegos. El objetivo de este artículo es analizar las variables sociodemográficas e interpersonales y la relación que estas tienen con el uso y abuso de videojuegos.

2. MÉTODO

2.1. Diseño empleado

Se ha utilizado un enfoque cuantitativo para analizar variables sociodemográficas e interpersonales, relación con los y las iguales, participación social, ocio y tiempo libre y vivencia escolar y la relación que estas tienen con el uso y abuso de videojuegos. Se ha realizado un análisis exploratorio individualizado de las variables, se han analizado las relaciones entre las variables sociodemográficas y las variables interpersonales, la relación entre las variables sociodemográficas y el uso y abuso de videojuegos, y finalmente, la relación entre las variables interpersonales y el uso y abuso de videojuegos

2.2. Instrumentos para la recolección de la información

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados para la recogida de la información

2.2.1. Medición del uso y abuso de videojuegos

Se han medido las horas diarias de uso, preguntando separadamente por las horas de uso diarias durante la semana y el uso diario durante los fines de semana de videojuegos y juegos *online*. Las personas participantes contaron con ocho opciones de respuesta: ninguna (1), menos de una hora (2), entre una y dos horas (3), entre dos y tres horas (4), entre tres y cuatro horas (5),

entre cuatro y cinco horas (6), entre cinco y seis horas (7) y más de seis horas (8).

2.2.2. Medición de variables predictoras del uso y abuso de videojuegos

Para medir estas variables predictoras se han utilizado varias preguntas, que se detallan a continuación, empezando por las variables interpersonales, que se dividen en tres bloques, la relación con los y las iguales, la participación social, y el ocio y el tiempo libre, y finalizando con las relacionadas con la vivencia escolar.

Para analizar la relación con los y las iguales, se han utilizado tres variables. La primera, alude a las dificultades en la relación con los y las iguales, se les ha preguntado por su relación con sus amigos y amigas, tiene cuatro opciones de respuesta, ordenadas de mayor (1) a menor (4) sentimiento de pertenencia al grupo. La segunda, se refiere a la importancia que creen tiene el tener muchas amistades y personas conocidas, y la tercera, apunta a cómo de importante creen que es tener éxito social y popularidad, ambas con cuatro opciones de respuesta tipo Likert.

La participación social recoge tres variables. La primera, la participación en entidades o asociación (culturales, deportivos, entre otros) durante el último año, la respuesta es de tipo dicotómico. La segunda, la frecuencia con la que han participado en actividades de voluntariado (formal o informal) durante el último año, tiene tres opciones de respuesta: nunca (1), 1 o 2 veces este año (2) y 3 o más veces este año (3). Por último, cómo de importante creen que es realizar acciones para mejorar su barrio o comunidad, con cuatro opciones de respuesta tipo Likert.

Algunos de los hábitos de ocio y tiempo libre de los y las participantes, se encuentran recogidos en tres variables. La frecuencia con la que realizan actividades de ocio nocturno los fines de semana, que cuenta con cuatro opciones de respuesta: no salen nunca por la noche (1), salen muy de vez en cuando (2), salen 1 o 2 veces al mes (3) y salen todas o casi todas las semanas (4). También se pregunta si tienen lonja, bajera o local, pudiendo contestar: que sí la tienen (1), que ahora no la tienen, pero antes sí (2) o que nunca han tenido (3). Y, por último, con qué frecuencia acuden a su lonja, bajera o local, o a la de sus amigos o amigas, con siete opciones de respuesta: ni ellos ni sus amigos o amigas tienen (0), nunca o casi nunca (1), ocasionalmente, alguna vez al año (2), de vez en cuando, una vez al mes (3), varias veces al mes, como

una vez por semana (4), varias veces por semana (5), a diario o casi a diario (6).

Por último, se incluyen 12 indicadores de la vivencia escolar. El número de suspensos en la evaluación de junio, que cuenta con cuatro opciones de respuesta: aprobaron todas las asignaturas (1), suspendieron una asignatura (2), suspendieron dos o tres asignaturas (3), o suspendieron cuatro o más asignaturas (4). Si han repetido curso alguna vez, con tres opciones de respuesta: no han repetido (1), repitieron un curso (2) o repitieron dos o más cursos (3). Cómo se sienten en su centro escolar con el personal docente, que tiene cuatro opciones de respuesta: creen que se preocupan no solo de los estudios, sino también de otras cosas importantes de su vida (1), creen que se preocupan bastante de los estudios, pero no de otras cosas de sus vidas (2), creen que simplemente hacen su trabajo, dan sus clases y el que quiera que aprenda, ya son mayores (3), y por último, no están a gusto en su centro, no creen que al personal docente les preocupen lo más mínimo (4).

Los 9 indicadores restantes sobre la vivencia escolar se refieren a tener problemas con el profesorado, tener respeto por lo que les dicen indican, saber que si tienen algún problema pueden acudir a algún profesor o profesora, creer que son buenos/as estudiantes, tener buenas calificaciones, disfrutar realizando sus tareas como estudiante, creer que ir a clase es aburrido, sentirse rechazados o rechazadas por sus compañeros o compañeras de curso, tener problemas con sus compañeros o compañeras de curso y, por último, creer que sus compañeros o compañeras de curso se burlan de ellos o ellas. Son preguntas tipo Likert con 7 opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) y totalmente de acuerdo (7).

2.3. Participantes

La muestra de la encuesta Drogas y Escuela X se ha seleccionado mediante un muestreo por conglomerados bietápico (Moro, 2023), se han seleccionado aleatoriamente centros educativos y, después aulas.

La muestra está compuesta por 6209 jóvenes, de 12 a 22 años, que cursan enseñanzas secundarias en País Vasco, siendo un 52,6 % hombres. En cuanto a la edad, en este estudio se diferencian cuatro tramos (González-Álvarez *et al.*, 2023; Salmela-Aro, 2011), adolescencia temprana, entre los 12 y 13 años, adolescencia media, entre 14 y 16 años, adolescencia tardía, entre 17 y 18 años y adultez emergente, entre los 19 y 22 años. La media de edad de la

muestra es de 15,1 años (DE=2,8). Un 29,5 % son adolescentes tempranos, un 45,6 % son adolescentes medios, un 19,4 % son adolescentes tardíos, y un 5,4 % son adultos emergentes.

2.4. Procedimientos desarrollados

La recogida de datos se realizó por una empresa externa, entre octubre de 2021 y abril de 2022, se ha contado con un trabajador de campo que explicaba las normas y permanecía en el aula durante el proceso y recogida del cuestionario. Este cuestionario es estandarizado, anónimo y autoadministrado, y se encuentra disponible en las dos lenguas oficiales de la comunidad autónoma de País Vasco (Moro, 2023).

2.5. Análisis de datos

El procesamiento y el análisis estadístico de los datos fue realizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 28.

Se han realizado análisis descriptivos y de frecuencias de las variables arriba mencionadas. Se han realizado Pruebas T de *Student* para muestras relacionadas para conocer las diferencias por sexo y Pruebas ANOVA (Scheffe post hoc) para conocer las diferencias por grupos de edad en la relación con las variables interpersonales y el uso de videojuegos y juegos *online*.

Se han ejecutado correlaciones de Pearson para analizar la relación entre el uso de videojuegos y juegos *online* y las variables interpersonales. También se ha realizado un análisis de conglomerados no jerárquicos (*Cluster* de K medias) para agrupar las variables y crear perfiles de uso de videojuegos y juegos *online*, seguido de la realización de análisis de ANOVA, para conocer las variables que más contribuyen a la agrupación. Por último, se ha realizado una Prueba T de *Student* para muestras independientes para comprobar si existen diferencias en el uso de videojuegos y juegos *online* entre los perfiles encontrados en el análisis de *Cluster*.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se han organizado en cuatro secciones: un primer apartado de análisis exploratorio individualizado de las variables, un segundo apartado, que alude a las relaciones entre las variables sociodemográficas y las variables interpersonales, un tercer apartado relativo a la relación entre las variables sociodemográficas y el uso y abuso de videojuegos, y finalmente, la relación entre las variables interpersonales y el uso y abuso de videojuegos.

3.1. Análisis exploratorios

En este apartado se presentan los resultados del análisis exploratorio del uso y abuso de videojuegos, la relación con los y las iguales, la participación social, el ocio y el tiempo libre y la vivencia escolar.

3.1.1. Uso y abuso de videojuegos

El uso que las personas participantes en esta investigación hacen de los videojuegos y juegos *online* parece variar, en función del contenido que consumen, y de si este uso es durante la semana o durante los fines de semana. Conductas que a priori pueden parecer similares, como el consumo de videojuegos y juegos *online*, también presentan diferencias en sus frecuencias y prevalencias, como ya abordaron [González-Álvarez et al. \(2023\)](#).

El tiempo de uso de los videojuegos es ligeramente superior al de los juegos *online*, aunque la media de uso de ambos, tanto durante la semana como los fines de semana, es inferior a las dos horas. Según [Gómez-Gonzalvo et al. \(2020\)](#) un uso superior a las dos horas diarias puede suponer problemas para la salud global de las personas jóvenes.

Como se puede observar en la Figura 1, durante la semana casi un 20 % de estas personas jóvenes usan los videojuegos más de dos horas al día, porcentaje que asciende hasta casi un 30 % durante los fines de semana. El uso diario de los juegos *online* es inferior al de los videojuegos, aun así, un 16,3 % juega más de dos horas al día durante la semana, incrementándose hasta un 24,7 % durante los fines de semana.

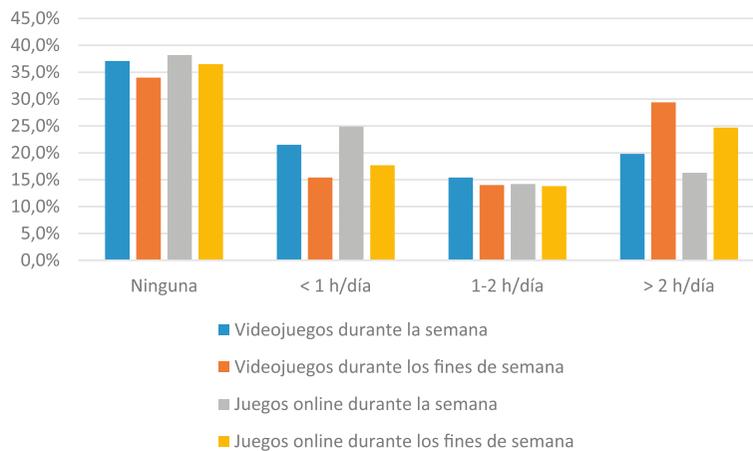


Figura 1. Horas diarias de uso de videojuegos, juegos online, durante la semana y durante el fin de semana.

3.1.2. Relación con los iguales, participación social y ocio y tiempo libre

En cuanto a la dificultad en la relación con los y las iguales, son pocas las personas, un 11,2 %, que no se sienten aceptadas o salen muy poco con su grupo de amigos y amigas. Para un 28,8 %, tener muchas amistades y personas conocidas es poco o nada importante. Y para casi la mitad (44,4 %), tener éxito social y popularidad es poco o nada importante.

La participación social también es elevada, ya que casi la mitad de estas personas jóvenes (44,8 %) han participado en asociaciones o entidades (de cualquier tipo, incluidas las deportivas) durante el último año, y casi 1 de cada 4 jóvenes (23,6 %) ha realizado actividades de voluntariado formal o informal en el mismo periodo. Para casi 7 de cada 10 (68,6 %), realizar acciones en el barrio o comunidad es importante.

Con relación al ocio nocturno, se encuentran tres grupos diferenciados, las personas que salen todos o casi todos los fines de semana (26,4 %), las personas que nunca salen de noche (27,3 %), y las personas que salen por la noche de manera más ocasional y no más de dos veces al mes (46,3 %).

Por último, se alude a las lonjas, bajas o locales. Solo un 13,8 % de las personas jóvenes dispone de una lonja, y un 74,7 % nunca ha tenido una. Aunque el porcentaje de jóvenes que tienen una lonja es bajo, un 35,9 % ha acudido a alguna, ya sea de su propiedad o de algunos amigos o amigas.

3.1.3. Vivencia escolar

En cuanto a sus resultados académicos, 3 de cada 4 jóvenes señalan que han aprobado todas sus asignaturas en la evaluación de junio (72,7 %) y un porcentaje similar (76,3 %) nunca ha repetido curso. El resto de las variables de este apartado están más relacionadas con cómo perciben estas personas jóvenes su relación con el centro de estudios, las diferentes personas que lo integran y las tareas propias de los y las estudiantes.

En general, las personas jóvenes se sienten bien en su centro de estudios y con los y las profesionales de la educación que trabajan en el mismo, solo un 4,5 % no se siente a gusto en el centro, y un porcentaje aún más reducido, un 2,4 %, tiene problemas con el personal docente que les da clase. En general tienen un gran respeto por lo que les dice el personal docente, a excepción de un 3,5 %, que no tiene ningún respeto. Si tienen algún problema, un 13 % del alumnado cree que no podrían acudir a un profesor o profesora a solicitar ayuda.

La mayoría se considera buen estudiante y cree que tiene buenas calificaciones, a excepción de un 2,3 % y un 4 %, respectivamente, que no se consi-

deran buenos/as estudiantes y no creen que tengan buenas calificaciones. Las tareas que tienen que realizar como estudiantes parecen ser un tema más complejo, donde solo 6,5 % parece disfrutar realizándolas, frente al 18,8 % que no disfruta en absoluto, en general, el alumnado parece ser bastante indiferente a estas tareas y tienen una posición más neutral. Al igual que las tareas, asistir a clase no es considerado ni divertido ni aburrido por el grueso del alumnado, únicamente para 9,1 % es divertido asistir y para un 19 % ir a clase es aburrido, un porcentaje similar al de las personas que no disfrutan realizando sus tareas como estudiante.

En cuanto a la relación con las personas con las que comparten clase, solo un 2,5 % se siente rechazado o rechazada por sus compañeros o compañeras de curso. Un porcentaje similar, un 2,7 % afirma tener problemas con sus compañeros o compañeras de curso. El 2,1 % cree que sus compañeros y compañeras de curso se burlan de ellos y ellas

3.2. Relación entre las variables sociodemográficas y las interpersonales

Estas variables interpersonales, presentan diferencias por género que son estadísticamente significativas ($p < 0,05$; Sánchez-Rodríguez, 2021), aunque con un tamaño de efecto pequeño, de acuerdo con las orientaciones de Cohen (1988), un efecto pequeño sería igual a $d = 0,2$, mediano $d = 0,5$ y grande $d = 0,8$, para la interpretación del tamaño del efecto mediante las diferencias de medias, en casi todas las variables, como se puede observar en la Tabla 1 y 2.

Tabla 1.

Diferencia de medias en función del sexo y la edad en la relación con los y las iguales, la participación social y el ocio y el tiempo libre

	SEXO						EDAD						
	HO		MU		T	p	TE		ME		TA		EM
	M	M	M	M			M	M	M	M	p	η^2	
Dificultad en la relación con las y los amigos	1,75	1,87	-5,86	<0,001	-0,15	1,83	1,78	1,8	1,93	0,007	0,00		
Importancia de tener muchas amistades y personas conocidas	3,16	2,86	13,59	<0,001	0,35	3,23	3,02	2,75	2,78	<0,001	0,04		
Importancia de tener éxito social y popularidad	2,38	2,09	12,68	<0,001	0,33	2,35	2,21	2,16	2,23	<0,001	0,01		
Participación en alguna asociación o entidad, durante el último año	1,51	1,59	-6,22	<0,001	-0,16	1,44	1,56	1,65	1,7	<0,001	0,03		
Participación en actividades de voluntariado formal o informal, durante el último año	1,26	1,33	-4,60	<0,001	-0,12	1,28	1,29	1,29	1,34	0,476	0		
Importancia de hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad	2,89	2,94	-1,83	0,067	-0,05	3,16	2,85	2,73	2,78	<0,001	0,04		
Salir por las noches durante los fines de semana	2,51	2,35	5,34	<0,001	0,14	2,02	2,47	2,89	2,69	<0,001	0,07		
Tener lonja, bajera o local	2,57	2,66	-5,23	<0,001	-0,13	2,66	2,62	2,57	2,47	<0,001	0,00		
Frecuencia con la que van a la lonja, bajera o local	1,35	1,05	6,18	<0,001	0,16	0,93	1,35	1,33	1,17	<0,001	0,01		

Nota. Ho: Hombre; Mu: Mujer; M: Media; p: valor de probabilidad; d: d de Cohen; Te: Adolescencia temprana; Me: Adolescencia media; Ta: Adolescencia tardía; Em: Adulthood emergente; η^2 : Eta2

Tabla 2.

Diferencia de medias en función del sexo y la edad en la vivencia escolar

	SEXO						EDAD							
	HO		MU		T	p	TE		ME		TA		EM	
	M	M	M	M			M	M	M	M	M	M	p	η ²
Suspensos en la evaluación de junio del curso pasado	1,53	1,38	6,616	<0,001	0,168	1,32	1,51	1,56	1,47	<0,001	0,01			
Repetir curso alguna vez	1,35	1,24	7,299	<0,001	0,185	1,07	1,21	1,57	2,26	0,000	0,25			
Cómo se sienten en su centro escolar con los/las profesionales educativos	2,05	1,96	4,13	<0,001	0,11	1,8	2,1	2,11	1,92	<0,001	0,02			
Tienen problemas con los/as profesores/as que les dan clase	2,36	2,1	6,35	<0,001	0,16	2,16	2,32	2,18	2,16	0,006	0,00			
Tienen un gran respeto por lo que les dicen sus profesores/as	5,2	5,51	-7,38	<0,001	-0,19	5,63	5,19	5,28	5,35	<0,001	0,01			
Si tienen algún problema creen que pueden acudir a un profesor/a	4,64	4,67	-0,62	0,536	-0,02	4,9	4,47	4,58	5,18	<0,001	0,01			
Creen que son buenos/as estudiantes	5,22	5,57	-9,88	<0,001	-0,25	5,67	5,34	5,11	5,12	<0,001	0,02			
Tener buenas calificaciones	4,94	5,35	-10,14	<0,001	-0,26	5,45	5,07	4,85	4,98	<0,001	0,02			
Disfrutan realizando sus tareas como estudiante	3,48	3,81	-7,02	<0,001	-0,18	3,82	3,39	3,72	4,38	<0,001	0,02			
Creen que ir a clase es aburrido	4,56	4,29	5,72	<0,001	0,15	4,36	4,63	4,32	3,59	<0,001	0,02			
Se sienten rechazados/as por sus compañeros/as de curso	1,77	1,99	-5,53	<0,001	-0,14	1,95	1,87	1,76	1,89	0,018	0,00			
Tienen problemas con sus compañeros/as de curso	1,78	1,87	-2,21	0,027	-0,06	2,02	1,78	1,61	1,99	<0,001	0,01			
Creen que sus compañeros/as de curso se burlan de ellos/as	1,74	1,7	1,02	0,31	0,03	1,86	1,72	1,53	1,75	<0,001	0,01			

Nota: Ho: Hombre; Mu: Mujer; M: Media; p: valor de probabilidad; d: d de Cohen; Te: Adolescencia temprana; Me: Adolescencia media; Ta: Adolescencia tardía; Em: Adulthood emergente; η²: Eta²

Los hombres tienen una mejor relación con sus amigos y amigas, valoran más tener muchas amistades y personas conocidas y tener éxito social y popularidad, situándose ambas con un tamaño de efecto moderado. Las mujeres son las que tienen medias más altas en participación social; han participado más en entidades y han realizado más voluntariado en el último año. En cuanto al ocio y al tiempo libre, los hombres salen más por la noche durante los fines de semana y acuden a la lonja, bajera o local con más frecuencia que las mujeres.

Por último, en relación con las variables que integran la vivencia escolar, mencionar que los hombres tienen de media más suspensos que las mujeres, han repetido más veces curso, y también son los que tienen más problemas con el personal docente, creen que ir a clase es aburrido. Las mujeres, por otro lado, tienen medias más altas en el resto de las variables, se sienten mejor en su centro escolar, tienen más respeto por lo que dice el personal docente, creen que son buenas estudiantes y que tienen buenas calificaciones, y disfrutan realizando sus tareas como estudiantes. También son las mujeres las que se sienten más rechazadas y creen que tienen más problemas con sus compañeros y compañeras de curso.

Siguiendo con la Tabla 1 y 2, las diferencias por edad también son, en su mayor parte, estadísticamente significativas ($p < 0,05$), aunque el tamaño del efecto es en general, pequeño ($\eta^2 = 0,01$ pequeño; $\eta^2 = 0,05$ moderado; $\eta^2 = 0,14$ grande; López-Martín & Ardura-Martínez (2023)). En cuanto a la relación con los y las iguales, son las y los adultos emergentes los que tienen más dificultades en la relación con las y los amigos, y las personas en la adolescencia temprana las que dan más valor a tener muchas amistades y personas conocidas y a tener éxito social y popularidad. Las y los adultos emergentes son los que más han participado en entidades y asociaciones en el último año, y las personas en la adolescencia emergente las que más importancia le dan a realizar cosas para mejorar el barrio o la comunidad. En el ocio y tiempo libre, las personas en la adolescencia tardía son las que salen por las noches durante los fines de semana con más frecuencia, esta diferencia es significativa, y tiene una η^2 de tamaño moderado. En cuanto a las lonjas, tanto las personas en la adolescencia temprana como media son las que tienen lonja con más frecuencia, sin embargo, son las personas en la adolescencia media y tardía las que acuden a estos locales con más frecuencia.

Por último, refiriéndonos a las variables que integran la vivencia escolar, las personas que se encuentran en la adolescencia temprana se sienten más integrados en su centro escolar, tienen un gran respeto por lo que les dice el personal docente, creen que son buenos/as estudiantes y tienen buenas calificaciones, y se sienten más rechazados o rechazadas por sus compañeros o compañeras de clase, tienen más problemas con sus compañeros y compañeras de curso y creen que se burlan de ellos o ellas. Las personas en la adolescencia media tienen más problemas con el personal docente que les da clase y creen que ir a clase es aburrido. Los y las adolescentes tardíos son los que tienen más suspensos. Para finalizar, las y los adultos emergentes han repetido curso más veces, y creen que si tienen algún problema pueden acudir al personal docente, siendo además los y las que más disfrutan de sus tareas como estudiantes.

3.3. Variables sociodemográficas y uso y abuso de videojuegos

Las horas diarias de uso que las personas jóvenes dedican a usar los videojuegos y juegos *online* parecen variar en función del sexo y la edad de quienes lo usan, como se puede observar en las Tablas 3 y 4.

El uso diario medio de los videojuegos es más elevado en hombres que en mujeres, tanto durante la semana como durante los fines de semana. Estas diferencias por género son, además, estadísticamente significativas, y más pronunciadas durante el fin de semana (tamaño del efecto fuerte), que durante la semana (tamaño del efecto moderado).

En los juegos *online* esta realidad es similar, y aunque el uso medio es ligeramente menor al de los videojuegos, las diferencias por género son más pronunciadas. Los hombres siguen jugando de media más que las mujeres, y al igual que en los videojuegos, estas diferencias son significativas, tanto en el uso diario durante la semana, como en el uso durante el fin de semana.

Tabla 3.

Diferencia de medias en función del sexo

	HO		MU		t	p	d
	M	DT	M	DT			
Uso videojuegos durante la semana	3,02	1,90	1,89	1,43	25,71	<0,001	0,67
Uso videojuegos durante el fin de semana	3,82	2,16	1,92	1,51	38,97	<0,001	1,01
Uso juegos online durante la semana	2,88	1,81	1,7	1,17	29,91	<0,001	0,77
Uso juegos online durante el fin de semana	3,55	2,12	1,77	1,36	38,15	<0,001	0,99

Nota. Ho: Hombre; Mu: Mujer; M: Media; DT: Desviación típica; p: valor de probabilidad; d: d de Cohen; t: resultado de la prueba T de Student.

También se han encontrado diferencias en el uso medio en función de los grupos de edad. En los videojuegos, según aumenta la edad, el uso disminuye. Tanto en el uso durante la semana, como en el uso durante los fines de semana, además estas diferencias son estadísticamente significativas, y presentan los tamaños de efecto más elevados.

En el uso diario de los juegos *online* también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de los grupos de edad. Aunque a diferencia de los videojuegos, son los y las adolescentes medios, y no las personas más jóvenes, las que hacen un uso diario más elevado durante la semana, esta diferencia es pequeña. Durante el fin de semana son las personas más jóvenes las que juegan más horas diarias.

Tabla 4.

Diferencia de medias en función de la edad

	TEMPRANA		MEDIA		TARDÍA		EMERGENTE		p	η ²	POST HOC - SCHEFFÉ
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Uso videojuegos durante la semana	2,54	1,71	2,52	1,81	2,38	1,81	2,34	1,81	0,032	0,00	-
Uso videojuegos durante el fin de semana	3,05	1,95	3,01	2,18	2,66	2,10	2,5	2,13	<0,001	0,01	Te vs. Ta vs. Em Me vs. Ta vs. Em
Uso juegos online durante la semana	2,32	1,56	2,37	1,69	2,26	1,68	2,12	1,66	0,033	0,00	-
Uso juegos online durante el fin de semana	2,79	1,88	2,78	2,08	2,53	2,01	2,31	1,97	<0,001	0,01	Te vs. Ta vs. Em Me vs. Ta vs. Em

Nota: M: Media; DT: Desviación típica; p: valor de probabilidad; Te: Adolescencia temprana; Me: Adolescencia media; Ta: Adolescencia tardía; Em: Adulthood emergente; η²: Eta²

3.4. Variables interpersonales y el uso de videojuegos.

El uso de videojuegos y juegos *online* presenta diferencias en su magnitud que han sido abordadas anteriormente, sobre todo en las prevalencias y las medias de uso. Sin embargo, en las correlaciones con las variables interpersonales seleccionadas, se encuentran más similitudes que diferencias, como se puede observar en la Tabla 5 y 6.

Tabla 5.

Correlaciones entre las variables de relación con los y las iguales, participación social y el ocio y el tiempo libre y el uso de videojuegos (valores de la *r* de Pearson).

	VJ S	VJ FS	JO S	JO FS
Dificultad en la relación con las y los amigos	0,030*	0,033*	0,010	0,006
Importancia de tener muchas amistades y personas conocidas	0,074**	0,097**	0,084**	0,118**
Importancia de tener éxito social y popularidad	0,088**	0,089**	0,115**	0,125**
Participación en alguna asociación o entidad, de cualquier tipo, durante el último año	0,029*	0,001	0,028*	-0,006
Participación en actividades de voluntariado formal o informal, durante el último año	-0,045**	-0,073**	-0,075**	-0,070**
Importancia de hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad	-0,024	-0,034**	-0,040**	-0,027*
Salir por las noches durante los fines de semana	-0,044**	-0,082**	-0,001	-0,042**
Tener lonja, bajera o local	-0,010	0,0036**	-0,013	0,008
Frecuencia con la que van a la lonja, bajera o local	0,001	-0,027*	0,011	-0,005

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). VJ S: Videojuegos durante la semana; VJ FS: Videojuegos durante el fin de semana; Jo S: Juegos online durante la semana; Jo FS: Juegos online durante el fin de semana

Tabla 6.

Correlaciones entre las variables de vivencia escolar y el uso de videojuegos (valores de la *r* de Pearson).

	VJ S	VJ FS	JO S	JO FS
Suspensos en la evaluación de junio del curso pasado	0,126**	0,090**	0,119**	0,102**
Repetir curso alguna vez	0,089**	0,032*	0,089**	0,051**
Cómo se sienten en su centro escolar con los/las profesionales educativos	0,036**	0,034**	0,065**	0,039**
Tienen problemas con los/as profesores/as que les dan clase	0,085**	0,077**	0,113**	0,091**
Tienen un gran respeto por lo que les dicen sus profesores/as	-0,072**	-0,065**	-0,101**	-0,073**
Si tienen algún problema creen que pueden acudir a un profesor/a	-0,024	-0,015	-0,040**	-0,018
Creen que son buenos/as estudiantes	-0,147**	-0,114**	-0,155**	-0,129**
Tener buenas calificaciones	-0,145**	-0,127**	-0,160**	-0,142**
Disfrutan realizando sus tareas como estudiante	-0,087**	-0,098**	-0,109**	-0,096**
Creen que ir a clase es aburrido	0,088**	0,092**	0,103**	0,096**
Se sienten rechazados/as por sus compañeros/as de curso	0,050**	0,029*	0,034**	0,011
Tienen problemas con sus compañeros/as de curso	0,076**	0,040**	0,059**	0,032*
Creen que sus compañeros/as de curso se burlan de ellos/as	0,079**	0,080**	0,069**	0,059**

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). VJ S: Videojuegos durante la semana; VJ FS: Videojuegos durante el fin de semana; Jo S: Juegos online durante la semana; Jo FS: Juegos online durante el fin de semana

Se han encontrado correlaciones con muchas de las variables, siendo correlaciones muy pequeñas ($r=0,1$ pequeño; $r=0,3$ moderado; $r=0,5$ grande; (López-Martín & Ardura-Martínez (2023)), resultando muchas de ellas estadísticamente significativas, dado el tamaño de la muestra. Solamente sus resultados académicos y su autoestima académica superan muestran una correlación superior a $r=0,100$.

En cuanto a la relación con los iguales, la participación social y el ocio y tiempo libre, hay varias cuestiones que cabe destacar. Se han encontrado correlaciones entre las personas que se sienten menos integradas dentro de sus grupos de amigos y amigas y jugar más horas a los videojuegos, tanto por semana como durante los fines de semana, aunque estas correlaciones son muy pequeñas. Sin embargo, con el uso de juegos *online* esta correlación no se da.

En cuanto a la participación social, también hay correlaciones entre realizar actividades de voluntariado y hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad y jugar menos horas a los videojuegos y juegos *online*, tanto por semana como durante los fines de semana, aunque las correlaciones son muy pequeñas. Destaca especialmente la fuerza de la correlación entre el uso de videojuegos por semana y realizar actividades de voluntario, con una $r= -0,450$.

Respecto al ocio y tiempo libre, salir por la noche durante los fines de semana también se correlaciona con las horas de juego. Aquellas personas jóvenes que salen por la noche con más frecuencia juegan menos a videojuegos y juegos *online* (o viceversa), tanto durante la semana como durante los fines de semana, aunque la correlación es muy débil.

Para finalizar, se van a abordar a continuación las variables relacionadas con la vivencia escolar. Un mayor número de suspensos y de cursos repetidos se correlaciona con un número de horas de juego más elevado, tanto en videojuegos como en juegos *online*. Estas correlaciones son muy pequeñas cuando las horas de uso son durante el fin de semana, y pequeñas cuando el uso es durante la semana.

No sentirse a gusto en el centro educativo, tener problemas y poco respeto por el personal docente se correlaciona con jugar más horas diarias a videojuegos y juegos *online*, aunque estas correlaciones son pequeñas. También se han encontrado correlaciones entre dedicar un alto número de horas a videojuegos y juegos *online* y sentirse mal estudiante, además de con tener

bajas calificaciones, no disfrutar realizando sus tareas escolares y creer que ir a clase es aburrido, mostrándose estas correlaciones pequeñas.

En cuanto a la relación con los compañeros y compañeras de curso, que estas personas jóvenes se sientan rechazadas, crean que tienen problemas o que crean que son objetos de burla para sus compañeros y compañeras de clase se correlaciona con dedicar más horas diarias al uso de videojuegos y juegos *online*.

3.5. Variables interpersonales y sociodemográficas en el uso de videojuegos.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis de conglomerado no jerárquico, *cluster* de K medias (Hair *et al.*, 1999), a partir de las variables sociodemográficas e interpersonales. Tras 25 interacciones, se formaron dos conglomerados. En el análisis de anova, se encontró que creer que son buenos/as estudiantes ($F=3232,418$; $p=0,000$) y tener buenas calificaciones ($F=2936,685$; $p=0,000$) son las variables que más contribuyen a la agrupación, seguidas de tener un gran respeto por lo que les dicen sus profesores/as ($F=1578,343$; $p=0,000$) y los suspensos en la evaluación de junio del curso pasado ($1374,704$; $p<0,001$). Las distancias entre los centros de los clústeres finales fue de 2,943 entre los grupos (Tabla 7).

El primer grupo lo forman 3696 personas (59,5 %), que presentan puntuaciones más altas en varias variables: 1) tener muchas amistades y personas conocidas, 2) participar en actividades de voluntariado, 3) hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad, 4) no tener lonja, 5) respetar lo que les dicen sus profesores/as, 6) si tienen algún problema creen que pueden acudir a un profesor/a, 7) creer que son buenos/as estudiantes, 8) que tienen buenas calificaciones y 9) disfrutar realizando sus tareas como estudiante. A este grupo se le denominó *screenagers* prosociales (Álvarez *et al.* 2019).

El segundo grupo lo forman 2513 personas (40,5 %), y tienen puntuaciones más altas en: 1) Tener dificultad en la relación con las/os amigos, 2) creer que es importante tener éxito social y popularidad, 3) participar en alguna entidad, 4) salir por las noches, 5) ir con frecuencia a la lonja, 6) tener más suspensos, 7) repetir curso, 8) sentirse mal en su centro escolar con los/las profesionales educativos, 9) tener problemas con los/as profesores/as, 10) creer que ir a clase es aburrido, 11) sentirse rechazados/as por sus compañeros/as, 12) tener problemas con sus compañeros/as y 13) creer que sus compañeros/as de curso se burlan de ellos/as. A este grupo se le denominó *screenagers* con dificultades.

Tabla 7.
Análisis de cluster de k medias

	CLÚSTER			ANOVA	
	SP	SD	M2	F	P
Sexo	0,14495	-0,21381	192,00	198,11	<0,001
Edad	-0,17007	0,25013	264,14	275,83	<0,001
Dificultad en la relación con las y los amigos	-0,03407	0,05019	10,54	10,56	0,001
Importancia de tener muchas amistades y personas conocidas	0,0827	-0,12191	61,14	61,76	<0,001
Importancia de tener éxito social y popularidad	-0,0661	0,09725	38,32	38,56	<0,001
Participación en alguna asociación o entidad, de cualquier tipo, durante el último año	-0,10328	0,15182	96,75	98,28	<0,001
Participación en actividades de voluntariado formal o informal, durante el último año	0,04165	-0,06127	15,25	15,29	<0,001
Importancia de hacer cosas para mejorar el barrio o la comunidad	0,12855	-0,18978	146,62	150,26	<0,001
Salir por las noches durante los fines de semana	-0,13462	0,19791	164,33	168,80	<0,001
Tener lonja, bajera o local	0,1155	-0,17061	121,44	123,87	<0,001
Frecuencia con la que van a la lonja, bajera o local	-0,11157	0,16558	108,08	110,09	<0,001
Suspensos en la evaluación de junio del curso pasado	-0,35188	0,52042	1123,10	1374,70	<0,001
Repetir curso alguna vez	-0,28252	0,41767	729,37	826,83	<0,001
Cómo se sienten en su centro escolar con los/las profesionales educativos	-0,25357	0,37476	581,38	642,34	<0,001
Tienen problemas con los/as profesores/as que les dan clase	-0,30032	0,44784	821,89	949,48	<0,001
Tienen un gran respeto por lo que les dicen sus profesores/as	0,37144	-0,55367	1253,90	1578,34	<0,001
Si tienen algún problema creen que pueden acudir a un profesor/a	0,26103	-0,39376	620,09	691,03	<0,001
Creen que son buenos/as estudiantes	0,48193	-0,71415	2120,08	3232,42	0,000
Tener buenas calificaciones	0,46774	-0,69512	1982,03	2936,69	0,000
Disfrutan realizando sus tareas como estudiante	0,26943	-0,40009	658,41	737,85	<0,001
Creen que ir a clase es aburrido	-0,20899	0,31405	393,08	420,63	<0,001
Se sienten rechazados/as por sus compañeros/as de curso	-0,20328	0,30284	375,21	399,76	<0,001
Tienen problemas con sus compañeros/as de curso	-0,21746	0,32343	428,61	460,97	<0,001
Creen que sus compañeros/as de curso se burlan de ellos/as	-0,21654	0,32142	424,84	456,55	<0,001

Nota: SP: Screenagers prosociales; SD: Screenagers con dificultades; M2: Media cuadrática.

Por último, se ha realizado prueba t para muestras independientes, para ver si existe una diferencia de medias en el uso que hacen de videojuegos y juegos *online* ambos grupos (Tabla 8).

Tabla 8.

Diferencia de medias en función del cluster de pertenencia y el uso de videojuegos y juegos online

	CLUSTER				
	SP		SD		d
	M	M	T	p	
Uso videojuegos durante la semana	2,26	2,81	-11,195	<0,001	-0,310
Uso videojuegos durante el fin de semana	2,71	3,24	-9,091	<0,001	-0,357
Uso juegos online durante la semana	2,09	2,66	-12,764	<0,001	-0,251
Uso juegos online durante el fin de semana	2,48	3,05	-10,416	<0,001	-0,289

Nota: SP: Screenagers prosociales; SD: Screenagers con dificultades; M: Media

La diferencia en el uso que realizan de videojuegos y juegos *online* ambos grupos es estadísticamente significativa, aunque con un tamaño del efecto que se sitúa entre pequeño y moderado (Cohen, 1988) en todos los casos.

4. DISCUSIONES

El tiempo de uso diario de los videojuegos es ligeramente superior al de los juegos *online*, y la media de uso de ambos tanto durante la semana como durante los fines de semana, es inferior a las dos horas diarias, aun así, entre un 16 % y un 25 % de las personas jóvenes juegan más de esas dos horas, lo que según Gómez-Gonzalvo *et al.* (2020), puede exponerles a problemas para su salud global.

Tanto en los videojuegos como en los juegos *online*, son los hombres más jóvenes los que realizan un uso diario más elevado de estas tecnologías, lo que concuerda con las investigaciones de Lau *et al.* (2018), Lloret *et al.* (2018), Mihara & Higuchi (2017), Nogueira-López *et al.* (2023) o Phan *et al.* (2019). Estos mismos autores indican que, el abuso está relacionado, no solo con las horas de uso, sino con la aficción a nivel familiar, escolar o relacional, entre otros.

Abordando estas otras áreas de las personas, en general, la mayoría de las personas jóvenes parecen no tener problemas en sus relaciones con los iguales, su participación en la sociedad y el uso de su ocio y tiempo libre, aun así, hay personas que tienen problemas en estas áreas, y que no se sienten tan incluidas e integradas en este entorno social. Como ya abordó Santibáñez *et al.* (2020), el rechazo social puede favorecer la aparición de conductas problema, entre ellas el abuso de videojuegos. También la inclusión en el centro educativo parece ser buena, sin embargo, cuando estas personas tienen problemas que el centro educativo no puede solucionar, puede produ-

cirse la desvinculación con el mismo y afectar a la relación con los videojuegos (Mihara & Higuchi, 2017; Santibáñez *et al.*, 2020).

En relación con los datos, son las mujeres las que parecen tener una participación social más alta y una mejor inclusión en el centro educativo, mejor relación con el personal docente y mejor autopercepción de sí mismas como estudiantes, aunque también se sienten más rechazadas y creen que tienen más problemas con sus compañeras y compañeros de clase. Los hombres, por otro lado, tienen mejor relación con sus amigos y amigas, salen más por la noche y acudieron a la lonja con más frecuencia que las mujeres, aunque se auto perciben como peores estudiantes, tienen peor relación con el centro y el personal y tienen un número más alto de suspensos y cursos repetidos que las mujeres.

Según Mihara & Higuchi (2017), una baja integración y poco bienestar en el centro educativo puede generar un aumento del uso de los videojuegos, y a su vez el abuso de éstos puede repercutir en una peor vivencia escolar. También se han encontrado diferencias en las variables interpersonales en función de los grupos de edad, siendo las personas más jóvenes las que parecen estar mejor incluidas en los centros educativos y parecen tener una mejor relación con sus iguales, y las personas de mayor edad, las más comprometidas en la participación social.

Para finalizar, se han encontrado correlaciones, de tamaño pequeño, entre las variables interpersonales y las horas de uso de los videojuegos y los juegos *online*. Hay que destacar que, se han encontrado correlaciones entre las personas que se sienten menos integradas dentro de su grupo de amigos y amigas y un uso diario elevado de videojuegos.

Estas correlaciones no han sido encontradas en los juegos *online*, lo que podría explicarse debido a las características propias de estos juegos y al alto componente de socialización que tienen, muchos juegos permiten, entrar en comunidades y establecer interacciones sociales con otros jugadores (Loren *et al.*, 2021), esto se une a que cada juego suele atraer perfiles de personas con gustos similares, lo que puede ayudar a expandir (o sustituir) la red *online* (González-Bueso *et al.*, 2018).

Tener una elevada participación en actividades de voluntariado, y en el barrio o la comunidad (también denominado compromiso social formal, por autores como Tullet-Prado *et al.*, (2021), se correlaciona con un menor uso de los videojuegos y juegos *online*. Autores como Gómez-Galán *et al.* (2021),

Mihara & Higuchi (2017) o Yildiz *et al.* (2023) coinciden en que tener una alta competencia social, tener relaciones sociales significativas y contar con el suficiente apoyo social, es un factor protector frente al abuso, siempre que estas relaciones pertenezcan al mundo offline.

Estos niveles más altos de compromiso social, tanto formal (voluntario y actividades para mejorar el barrio), como informal (relaciones con amigos), están vinculados con una mejor autoestima, sensación de pertenencia, bienestar y satisfacción vital, así como una mejor salud en general, lo que actúa como factor protector del abuso de videojuegos (Tullet-Prado *et al.*, 2021; Yang *et al.*, 2020). Las correlaciones interpersonales (a nivel social) encontradas se relacionan con otros estudios, como el de Yang *et al.*, (2020), en las que también se encontraron correlaciones positivas entre una mala adaptación social y un uso más elevado de videojuegos.

Asimismo, se han encontrado correlaciones entre una buena adaptación al entorno escolar, unas buenas calificaciones, el respeto y buen trato al cuerpo docente, y la buena relación con las personas con las que comparten curso y aula las personas jóvenes y un menor uso de videojuegos y juegos *online*. Yang *et al.*, (2020) encontraron que una mala relación entre el alumnado y el personal del centro puede ser un factor de riesgo para desarrollar un uso abusivo de videojuegos, y que tener apoyos positivos entre los y las compañeros de clase ejerce como factor protector.

Los dos perfiles encontrados en el análisis de *cluster* también concuerdan con estos resultados. Los *Screenagers* prosociales muestra un menor uso de videojuegos y juegos *online*, la descripción del *cluster* se caracteriza por un perfil prosocial, mejor relación con los y las iguales, con el barrio y la comunidad y una mejor vivencia escolar. Los *Screenagers* con problemas tienen un mayor uso de videojuegos y juegos *online* y se caracterizan por una mayor presencia de conductas de riesgo y una peor vivencia escolar

Estos resultados concuerdan con los encontrados por Mihara & Higuchi (2017), que establecen que una buena integración en el aula y una buena percepción de bienestar en el centro son muy importantes para establecer unas correctas relaciones con los videojuegos.

5. CONCLUSIONES

Los videojuegos se han universalizado, y son una forma de ocio muy popular entre personas de todas las edades. Es el mal uso de algunas personas,

sobre todo las más jóvenes, lo que provoca cierta preocupación y alarma social, tanto por el aumento del tiempo de juego, como por la posibilidad de que esta problemática pueda interferir en áreas vitales significativas de la persona, generando consecuencias negativas en su desarrollo (Billieux *et al.*, 2015, 2019; Infanti *et al.*, 2023; Lau *et al.*, 2018; Lloret *et al.*, 2018; Lopez-Fernandez *et al.*, 2019; OMS, 2020; Small *et al.*, 2020; Yildiz *et al.*, 2023).

A la hora de analizar este fenómeno hay que tener en cuenta que es una problemática que requiere un abordaje integral y el conocimiento del entorno y la cultura que rodea al mundo de los videojuegos y su uso. Es necesario realizar una evaluación del problema que no solo se centre en las horas de uso, sino también en otras áreas afectadas de las personas (Billieux *et al.*, 2015; Brevers *et al.*, 2023; Fournier *et al.*, 2023; González-Bueso *et al.*, 2018; Lau *et al.*, 2018; Lloret *et al.*, 2018; Mihara & Higuchi, 2017; Nogueira-López *et al.*, 2023; Phan *et al.*, 2019). Por ello, en este artículo se han analizado variables sociodemográficas e interpersonales y la relación que estas tienen con los videojuegos. Para analizar el fenómeno del uso y abuso de videojuegos y juegos *online*, es necesario diferenciar el contenido que las personas jóvenes están consumiendo (Nogueira-López *et al.*, 2023) y cuando lo están consumiendo (Gómez-Gonzalvo *et al.* 2020).

También es importante incluir otras variables como: las características propias de los videojuegos, el uso de avatares, las comunicaciones alteradas con la realidad y la auto-representación digital (Green *et al.*, 2021; Lemenager *et al.*, 2020; Oksanen *et al.*, 2013). El uso del dinero virtual, las similitudes con el juego de azar, así como el juego de azar encubierto (*loot boxes*, por ejemplo), la pérdida del control del gasto por las micro transacciones (Biegun *et al.*, 2021; Brooks & Clark, 2019; Loren *et al.*, 2021). El uso de videojuegos casuales que suelen jugarse en *smartphone* y que están vinculados a una red social (CVG), y de otros juegos F2P (*Free to Play*) (Biegun *et al.*, 2021; Chamarro *et al.*, 2020).

Otras variables, como las relacionadas con la familia y el entorno familiar también son de gran importancia y se encuentran poco estudiadas (Yang *et al.*, 2020), a pesar de estar recogidas en manuales de prevención el del NIDA (*National Institute of Drug Abuse*) (Sloboda & David, 1997) o el manual de prevención del Programa de Cooperación entre América Latina y la Unión Europea en Políticas sobre Drogas (COPOLAD, 2014).

Como ya se abordó en el marco teórico, las personas jóvenes que no están correctamente integradas en su entorno social offline, con sus iguales y en la escuela, pueden desarrollar conductas problemáticas, entre las que se puede encontrar un mal uso o un uso abusivo de los videojuegos (Gómez-Galán *et al.*, 2021; González-Bueso *et al.*, 2018; Mihara & Higuchi, 2017; Santibáñez *et al.* 2020; Yildiz *et al.*, 2023). Un correcto abordaje tanto de la dimensión social como de la educativa puede influir de manera muy positiva en la relación que las personas jóvenes tienen con la tecnología, pudiendo evitar el desarrollo de problemas y conductas problemáticas.

6. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Entre las limitaciones del presente estudio, es necesario mencionar que la muestra se centra en una comunidad autónoma concreta, por lo que la extrapolación de los resultados a la población general debe ser realizada con cuidado.

Para futuras investigaciones sería beneficioso realizar una investigación en la que se puedan analizar un mayor número de variables (p.e. familiares), otro de los ámbitos en los que, junto con los y las iguales y la escuela, se producen procesos de socialización y adquisición de reglas y valores.

7. HIGHLIGHTS (IDEAS CLAVES)

- Los resultados de este estudio pueden ser usados para la creación y desarrollo de programas preventivos que se adapten a las necesidades específicas de la población adolescente y juvenil.
- Las relaciones sanas fuera del mundo *online*, tanto a nivel social como a nivel académico, deben fortalecerse y trabajarse para evitar la aparición de conductas problema como el uso o abusivo de videojuegos.

Financiamiento: Investigación realizada por el Instituto de Drogodependencias de la Universidad de Deusto y financiada por la Dirección de Salud Pública y Adicciones del Gobierno Vasco

Conflicto de interés: No hay conflicto de intereses en esta investigación

Descargo de responsabilidad: Las opiniones expresadas en el artículo son de las y los autores

REFERENCIAS

Asociación Española de Videojuegos. (AEVI). (2023). *La industria del videojuego en España en 2023*. AEVI

- Álvarez, E., Heredia, H., y Romero, M.F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista ESPACIOS*, 40(20). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n20/19402009.html>
- Biegun, J., Edgerton, J. D., & Keough, M. T. (2021). Are Some Subtypes of Video Gamer More at Risk for Gambling Issues? A Latent Class Analysis of a Canadian Sample of University Students. *Journal of gambling Issue*, 46, 199-220. <http://dx.doi.org/10.4309/jgi.2021.46.11>
- Billieux, J., Flayelle, M., Rumpf, H. J., & Stein, D. J. (2019). High Involvement Versus Pathological Involvement in Video Games: a Crucial Distinction for Ensuring the Validity and Utility of Gaming Disorder. *Current Addiction Reports*, 6(3), 323-330. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00259-x>
- Billieux, J., Schimmenti, A., Khazaal, Y., Maurage, P., & Heeren, A. (2015). Are we overpathologizing everyday life? A tenable blueprint for behavioral addiction research. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(3), 119-123. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.009>
- Brevers, D., King, D. L., & Billieux, J. (2023). Perspectives on adaptive and maladaptive involvement into sports. *Addictive Behaviors*, 144, 107716. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107716>
- Brooks, G. A., & Clark, L. (2019). Associations between loot box use, problematic gaming and gambling, and gambling-related cognitions. *Addictive Behaviors*, 96, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.04.009>
- Chamarro, A., Oberst, U., Cladellas, R., & Fuster, H. (2020). Effect of the Frustration of Psychological Needs on Addictive Behaviors in Mobile Videogamers-The Mediating Role of Use Expectancies and Time Spent Gaming. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6429). <https://doi.org/10.3390/ijerph17176429>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Programa de Cooperación entre América Latina y la Unión Europea en Políticas sobre Drogas (COPOLAD). (2014). *Calidad y evidencia en reducción de la demanda de drogas. Marco de referencia para la acreditación de programas* (Programa de Cooperación entre América Latina y la Unión Europea en Políticas sobre Drogas (COPOLAD) (Ed.)). Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. http://sisco.copolad.eu/web/uploads/documentos/CRITERIOS_completo_para_web.pdf
- Fazeli, S., Mohammadi, I., Lin, C. Y., Namdar, P., Griffiths, M. D., Ahorsu, D. K., & Pakpour, A. H. (2020). Depression, anxiety, and stress mediate the associations between internet gaming disorder, insomnia, and quality of life during the COVID-19 outbreak. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 2352-8532. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100307>
- Fournier, L., Schimmenti, A., Musetti, A., Boursier, V., Flayelle, M., Cataldo, I., Starcevic, V., & Billieux, J. (2023). Deconstructing the components model of addiction: an illustration through "addictive" use of social media. *Addictive Behaviors*, 143, 107694. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107694>
- Green, R., Delfabbro, P. H., & King, D. L. (2021). Avatar identification and problematic gaming: The role of self-concept clarity. *Addictive Behaviors*, 113, 306-4603. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106694>

- Gómez-Galán, J., Lázaro-Pérez, C., & Martínez-López, J. Á. (2021). Exploratory Study on Video Game Addiction of College Students in a Pandemic Scenario. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 330-346. <https://doi.org/10.7821/NAER.2021.7.750>
- Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J. & Molina-Alventosa, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), pp.89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- González-Álvarez, S., Solabarrieta, J., & Ruiz-Narezo, M. (2023). Uso y abuso de videojuegos en jóvenes vascos de 12 a 22 años. In A. B. Barragán, M. M. Molero, Á. Martos, Ma. M. Simón, & M. C. Pérez (Eds.), *Investigando la salud a lo largo del ciclo vital: Nuevos retos y actualizaciones* (pp. 89-100). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8896315>
- González-Bueso, V., José Santamaría, J., Fernández, D., Merino, L., Montero, E., & Ribas, J. (2018). Association between Internet Gaming Disorder or Pathological Video-Game Use and Comorbid Psychopathology: A Comprehensive Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph15040668>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320227>
- Infanti, A., Valls-Serrano, C., Perales, J. C., Vögele, C., & Billieux, J. (2023). Gaming passion contributes to the definition and identification of problematic gaming. *Addictive Behaviors*, 147, 107805. <https://doi.org/10.1016/j.ADDBEH.2023.107805>
- Lau, C., Stewart, S. L., Sarmiento, C., Saklofske, D. H., & Tremblay, P. F. (2018). Who Is at Risk for Problematic Video Gaming? Risk Factors in Problematic Video Gaming in Clinically Referred Canadian Children and Adolescents. *Multimodal Technologies and Interaction* 2018, 2(2), 19. <https://doi.org/10.3390/MTI2020019>
- Leeb, R., & Pérez-Marcos, D. (2020). *Brain-computer interfaces and virtual reality for neurorehabilitation* (pp. 183-197). <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63934-9.00014-7>
- Lemenager, T., Neissner, M., Sabo, T., Mann, K., & Kiefer, F. (2020). “Who Am I” and “How Should I Be”: a Systematic Review on Self-Concept and Avatar Identification in Gaming Disorder. *Current Addiction Reports*, 7(2), 166-193. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00307-x>
- Lloret, D., Morell, R., Marzo, J. C., & Tirado, S. (2018). Validación española de la Escala Delaware Adicción a Videojuegos para Adolescentes (GASA). *Atención Primaria*, 50(6), 350-358. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.015>
- Lopez-Fernandez, O. (2018). Generalised versus specific internet use-related addiction problems: A mixed methods study on internet, gaming, and social networking behaviours. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2913. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122913>
- Lopez-Fernandez, O., Williams, A. J., & Kuss, D. J. (2019). Measuring Female Gaming: Gamer Profile, Predictors, Prevalence, and Characteristics From Psychological and Gender Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00898>

- López-Martín, E., & Ardura-Martínez, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Loren, D., Domínguez, R., Flores, J., Santolaria, R., & Micó, M. V. (2021). *Manual de intervención en tratamiento de trastorno por juego y videojuegos* (M. V. Micó & J. J. Lamas, Eds.). FEJAR. https://copcantabria.es/wp-content/uploads/2022/10/Manual_FEJAR.pdf
- Mihara, S., & Higuchi, S. (2017). Cross-sectional and longitudinal epidemiological studies of Internet gaming disorder: A systematic review of the literature. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 71(7), 425-444. <https://doi.org/10.1111/PCN.12532>
- Moro, Á. (Ed.). (2023). *Drogas y escuela X. Encuesta sobre uso de drogas, entre escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=927227>
- Moro, Á., Ruiz-Narezo, M. & Fonseca, J. (2022). Use of social networks, video games and violent behaviour in adolescence among secondary school students in the Basque Country. *BMC Psychol* 10, 241 . <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00947-w>
- Nogueira-López, A., Rial-Boubeta, A., Guadix-García, I., Villanueva-Blasco, V. J., & Billieux, J. (2023). Prevalence of problematic Internet use and problematic gaming in Spanish adolescents. *Psychiatry Research*, 326, 115317. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2023.115317>
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. (2023). *Informe sobre Adicciones Comportamentales y Otros Trastornos Adictivos 2023: Indicador admitidos a tratamiento por adicciones comportamentales. Juego con dinero, uso de videojuegos, uso problemático a internet y otros trastornos adictivos en las encuestas*. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2023_Informe_Trastornos_Comportamentales.pdf
- Oksanen, K., Van Looy, J., & De Grove, F. (2013). Avatar identification in serious games: the role of avatar identification in the learning experience of a serious game. *The Power of Play: Motivational Uses and Applications. Pre-Conference to the 63rd International Communication Association (ICA)*. <http://hdl.handle.net/1854/LU-4236461>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *CIE-11 - Estadísticas de mortalidad y morbilidad*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f1448597234>
- Orozco-Marín, P., Villavicencio-Aguilar, C. E., & Rojas-Preciado, W. J. (2024). Videojuegos y empatía. Del contenido violento a la actitud empática: Video games and empathy. From violent content to empathetic attitude. *Psicogente*, 27(51). <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6443>
- Phan, O., Prieur, C., Bonnaire, C., & Obradovic, I. (2019). Internet Gaming Disorder: Exploring Its Impact on Satisfaction in Life in PELLEAS Adolescent Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020, 17(1), 3. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17010003>
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of Adolescence. In University of Helsinki (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 1). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00043-0>

- Sánchez-Rodríguez, M. A. (2021). La significancia estadística y los intervalos de confianza: ¿qué me indican y cómo puedo interpretarlos? *CyRS*, 3(1), 74-82 <https://doi.org/10.22201/fesz.26831422e.2021.3.1.8>
- Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, Gonzalez de Audikana, M., Moro, A., Fonseca, J., & Pérez, J. (2020). *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia* (R. Santibáñez, M. Ruiz-Narezo, & M. G. de Audikana, Eds.; Editorial síntesis). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=789678>
- Sloboda, Z., & David, S. . (1997). *Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A research-Based Guide* (1st ed.). National Institute on Drug Abuse. https://nida.nih.gov/sites/default/files/redbook_0.pdf
- Small, G. W., Lee, J., Kaufman, A., Jalil, J., Siddarth, P., Gaddipati, H., Moody, T. D., & Bookheimer, S. Y. (2020). Brain health consequences of digital technology use. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 179-187. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/gsmall>
- Tullett-Prado, D., Stavropoulos, V., Mueller, K., Sharples, J., & Footitt, T. A. (2021). Internet Gaming Disorder profiles and their associations with social engagement behaviours. *Journal of psychiatric research*, 138, 393-403. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.04.037>
- Vermeulen, L., Van Bauwel, S., & Van Looy, J. (2017). Tracing female gamer identity. An empirical study into gender and stereotype threat perceptions. *Computers in Human Behavior*, 71, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.054>
- Yang, X., Jiang, X., Mo, P. K., Cai, Y., Ma, L., & Lau, J. T. (2020). Prevalence and Interpersonal Correlates of Internet Gaming Disorders among Chinese Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020579>
- Yildiz, H., Haktanir, A., & Saritepeci, M. (2023). Examining the Predictors of Video Game Addiction According to Expertise Levels of the Players: The Role of Time Spent on Video Gaming, Engagement, Positive Gaming Perception, Social Support and Relational Health Indices. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1. <https://doi.org/10.1007/S11469-023-01073-3>

Esta obra está bajo: Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciente.

