



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MÁSTER EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA ADICCIÓN A JUEGOS VIRTUALES EN  
ADOLESCENTES**

Autora: Gema Montiel Bueno

Tutor: José Martínez Peralta

Junio de 2022

## **RESUMEN**

El estudio de los juegos virtuales desde una aproximación psicológica es un fenómeno reciente. Los datos disponibles muestran una temprana edad de inicio en conductas de juego, una modificación en el perfil de los jugadores, que en la actualidad son más jóvenes y de nivel educativo superior, así como una expansión de la modalidad online frente a la presencial. Ante la escasez de propuestas de intervención en nuestro país, se propone un programa preventivo con la colaboración de mediadores dirigido a generar un cambio cognitivo y dotar de habilidades a los adolescentes del Instituto de Educación Secundaria Victoria Kent en Marbella. La evaluación basada en indicadores revela resultados favorables en las creencias de la población objetivo (conciencia de los riesgos, de los mecanismos de captación de la industria y de las distorsiones cognitivas que se activan) y en el entrenamiento de conductas protectoras mediante la participación en dinámicas de gestión emocional, resolución de problemas, asertividad y autoestima.

Palabras clave: prevención, TIC, juegos virtuales, juegos de azar, videojuegos

## **ABSTRACT**

The study of virtual games from a psychological approach is a recent phenomenon. The available data show an early age of onset of gaming behaviour, a change in the profile of the players, who are now younger and have a higher level of education, as well as an expansion of the online modality as opposed to the face-to-face one. Given the scarcity of intervention proposals in our country, a preventive programme is proposed with the collaboration of mediators aimed at generating a cognitive change and providing skills to adolescents at the Victoria Kent Secondary School in Marbella. The indicator-based evaluation reveals favourable results in the target

population's beliefs (awareness of risks, of the industry's capture mechanisms and of the cognitive distortions that are activated) and in the training of protective behaviours through participation in emotional management, problem-solving, assertiveness and self-esteem dynamics.

Keywords: prevention, ICT, virtual games, gambling, videogames

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. NATURALEZA DEL PROYECTO.....	9
2.1. Descripción.....	9
2.2. Fundamentación teórica .....	9
2.2.1. Tipos de jugadores.....	10
2.2.2. Diagnóstico y consecuencias de la adicción al juego online .....	11
2.2.3. Estrategias de marketing que incitan al juego .....	13
2.2.4. Datos de prevalencia.....	15
2.2.5. Legislación reguladora del juego.....	18
2.2.6. Resultados de la evaluación de necesidades.....	19
2.2.7. Modelos teóricos de referencia.....	22
2.3. Finalidad del proyecto.....	23
2.4. Objetivos .....	24
2.5. Beneficiarios.....	24
2.6. Localización física.....	25
3. ACTIVIDADES.....	25
4. METODOLOGÍA.....	27

5. CRONOGRAMA.....	38
6. RECURSOS.....	38
7. PRESUPUESTO.....	40
8. EVALUACIÓN.....	41
8.1. Evaluación de los mediadores.....	41
8.2. Evaluación del alumnado.....	43
9. DISCUSIÓN.....	45
10. REFERENCIAS.....	48
11. APÉNDICES.....	53

## 1. INTRODUCCIÓN.

El juego es una actividad practicada por humanos y animales desde una edad temprana hasta la madurez que cumple varias funciones importantes para el desarrollo. Aporta diversión, pero también supone un aprendizaje de aptitudes básicas en la vida, como la creatividad, el razonamiento, el seguimiento de normas, la capacidad de trabajar en equipo o la competitividad. En síntesis, contribuye a un crecimiento personal imprescindible para formar parte de la sociedad de un modo adaptativo. Este trabajo se centra en el estudio de los juegos online, incluyendo los juegos de azar, clasificados por González (1989) como juegos de casinos, apuestas deportivas, lotería, juegos de cartas o dados y juegos mecánicos (por ejemplo, las comúnmente conocidas como máquinas tragaperras), y los videojuegos.

A lo largo de los siglos, el juego ha evolucionado con modificaciones acordes a cada época histórica. En contraposición a los requisitos exigidos para disfrutar de ciertos juegos hace diez o quince años, en el momento presente no hace falta visitar un salón recreativo o asistir a un evento deportivo; basta con tener un dispositivo electrónico y conectarse a la red. Como señala Marcano (2008), la facilidad para acceder a los juegos a través de Internet ha hecho plantearse a los investigadores cuáles son los beneficios reportados en los jugadores online, quienes adquieren un fortalecimiento de la coordinación oculomotora, además de lograr mayor agudeza visual, menor tiempo de reacción a estímulos y mejoras en la atención dividida. Asimismo, el juego virtual facilita el establecimiento de relaciones sociales con otros participantes del juego, incrementa la motivación intrínseca, permite un mejor manejo de la frustración y refuerza la asunción de riesgos. Dicho esto, se recomienda estar alerta ante la posibilidad de hacer un uso indebido del mismo, sobre todo a una corta edad, a razón de los datos sobre la cantidad de jugadores patológicos (44,8%)

que incursionan en esta actividad con menos de dieciocho años (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017-2024).

Un factor clave que promueve la aproximación a los videojuegos y apuestas virtuales es la influencia de la industria del juego online, cuyos mecanismos de marketing se abordarán más adelante. Autores como Buil et al. (2015) han puesto de manifiesto el papel que ejerce la publicidad en la incitación a la conducta de juego de azar online, remarcando la urgencia de una adecuada regulación. Ante el alcance de este fenómeno, en 2020 se aprobó una ley que prohíbe los anuncios de juego en horario infantil. Todo apunta a que la protección de los menores debería ser un objetivo prioritario para lograr una población juvenil adaptada al contexto tecnológico actual.

Ante el riesgo de juego problemático, los profesionales de la psicología advierten que la detección temprana del uso excesivo del juego es clave para minimizar su impacto negativo no solo en los individuos afectados, sino también en la comunidad que los rodea (familiares, entorno educativo, centros sanitarios...). En este sentido, las intervenciones adoptadas hasta el momento a nivel individual han sido, principalmente, de corte cognitivo-conductual. Sobresale el programa integrador PIPATIC (Programa Individualizado Psicoterapéutico para la Adicción a las Tecnologías de la Información y la Comunicación) orientado a pacientes de entre doce y dieciocho años. Contiene seis módulos en los que se aplican técnicas como psicoeducación (a los usuarios y sus familias), control estimular, afrontamiento, reestructuración cognitiva, entrenamiento en resolución de problemas, exposición a conductas incompatibles con la adicción, desarrollo de habilidades intra e interpersonales (Torres et al., 2017).

Teniendo en cuenta un enfoque comunitario, además de las acciones estatales procedentes de la Estrategia Nacional sobre Adicciones (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017-2024) y El Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2021), se dispone de otros

dos proyectos encargados de hacer frente al juego patológico. A mayor escala opera el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2017), mientras que a la inversa, en un nivel territorial, resalta el III Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2016-2021).

Las medidas implementadas en nuestro país hasta el momento actual con la finalidad de prevenir este tipo de adicción se han materializado en forma de programas que han resultado insuficientes. Por un lado, se encuentra la prevención universal efectuada a través de campañas gubernamentales, como eLUDO (Dirección General de Ordenación del Juego, 2018-2021), las cuales se limitan a labores de sensibilización. Por otra parte, existen iniciativas diseñadas para el ámbito educativo, de modo que los beneficiarios son los adolescentes. Entre ellas, destaca el “Programa de prevención del mal uso y adicción a nuevas tecnologías en centros escolares”, propuesta malagueña caracterizada por ofrecer una visión centrada en los recursos en lugar de poner el énfasis en los déficits. Proporciona información sobre el tema a través de charlas, dota de habilidades incompatibles con la adicción (regulación emocional, comunicación, autocontrol, etc.) e involucra a alumnos/as, padres y profesores (Soto et al., 2018). En otra ciudad andaluza, Jaén, se ha llevado a cabo una prevención que recibe el nombre de “Cubilete” con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Berrios et al., 2020). Las cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una se basan en presentar la terminología e implicaciones vinculadas al uso erróneo de las nuevas tecnologías, además de sugerir algunas recomendaciones más saludables. Conforme a Sales y Cloquell (2021), desde 2016 se está impulsando en distintas localidades valencianas el taller Ludens con una duración de apenas dos horas. Otros programas similares de esta área geográfica son “Apuesto mi vida” y “Qué te juegas”. En la misma línea, en 2019 se puso en marcha a nivel nacional “Con el deporte no se juega: los menores de edad y



las apuestas deportivas”, un proyecto de carácter didáctico en el que colaboraron miembros de la Policía y la DGOJ. Se puede concluir que la oferta de prevención no es precisamente abundante, debido en parte a que se trata de un fenómeno bastante reciente, aún en fase de investigación. Como señalan Lloret y Cabrera (2019, p. 56), “los resultados de las búsquedas bibliográficas apenas identifican algunas acciones locales más o menos estructuradas cuya eficacia aún no ha sido evaluada”.

## **2. NATURALEZA DEL PROYECTO.**

### **2.1. Descripción.**

El programa que se propone es un proyecto de prevención de la adicción a juegos virtuales, incluyendo videojuegos y juegos de azar, dirigido a los/as estudiantes que cursan 3ª de ESO en el Instituto de Educación Secundaria Victoria Kent (Marbella). Se ha efectuado una intervención indirecta a través de mediadores juveniles que han sido debidamente formados para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias.

### **2.2. Fundamentación teórica.**

El proyecto es diseñado e implementado en respuesta a una demanda del equipo de orientación del centro educativo que sugiere la existencia de problemas derivados de un mal uso

de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte del alumnado, específicamente de los juegos virtuales. En este apartado se exponen los contenidos que fundamentan la adecuación del programa.

### **2.2.1. Tipos de jugadores.**

Según González (1989), Labrador y Becoña (1994), podemos diferenciar cuatro perfiles de jugadores en función de la gravedad de la conducta de juego:

- Jugador profesional. Conciben el juego como una actividad laboral, esto es, un medio para obtener una retribución económica. Por este motivo, eligen juegos que requieren una cierta habilidad, como las cartas, y dedican un esfuerzo considerable a perfeccionar sus aptitudes, haciendo incluso análisis matemáticos para predecir resultados que optimicen su desempeño.
- Jugador social. En este caso, el juego es contemplado como una oportunidad de entretenimiento y vinculación con otros individuos. A diferencia del perfil anterior, en este tipo de acercamiento las emociones agradables experimentadas favorecen el mantenimiento de la conducta y el jugador, si realiza alguna apuesta o gasto, restringe las cantidades de dinero dedicadas al juego. Además, posee el control necesario para combinar esta forma de ocio con otras tareas relevantes de su vida.

- Jugador problemático. Se caracteriza por ejercer un abuso del juego que conlleva repercusiones negativas entre las que destacan las pérdidas económicas y el descuido de otras aficiones debido al exceso de tiempo invertido en jugar. Presentan mayor riesgo de convertirse en jugadores patológicos.
- Jugador patológico. El grado de afectación es máximo al desarrollarse una dependencia al juego provocada por la ausencia de control que repercute en las distintas áreas vitales del jugador. El deseo de jugar para recuperar las pérdidas y reducir la sensación de malestar unido a ciertas creencias disfuncionales potencia este comportamiento desadaptativo.

La dificultad para incluir a los sujetos en una única categoría es elevada. En una de las conferencias sobre juegos de azar celebradas en Córdoba el año pasado, de Larriva (2021) señala que el límite entre el jugador social, excesivo o problemático y patológico es difuso, especialmente en la población joven.

### **2.2.2. Diagnóstico y consecuencias de la adicción al juego online.**

En la quinta edición del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) existe un apartado dedicado a los trastornos relacionados con sustancias y a los trastornos adictivos que incluye, en primer lugar, los diferentes tipos de

sustancias psicoactivas y, en segundo, el juego patológico o ludopatía, conceptualizado como un trastorno del control de impulsos en la versión anterior del manual (García del Castillo, 2013).

En el escenario actual caracterizado por el progreso de los aparatos electrónicos, la inmersión en el mundo virtual genera preocupación dada la utilización inadecuada que puede realizarse de estos recursos tecnológicos y su posible papel en la iniciación de otros comportamientos adictivos, sobre todo de los juegos de apuesta y otros juegos a través de internet. En los últimos años, desde que fue incluido en los manuales psicológicos de referencia, DSM-5 (APA, 2013) y *International statistical classification of diseases and related health problems* (ICD-11; World Health Organization, 2019), la literatura científica ha hecho referencia al término *Internet Gaming Disorder* o Trastorno por juego en internet como un fenómeno que debe ser estudiado en profundidad. Aunque el DSM-5 (APA, 2013) y la ICD-11 (WHO, 2019) incluyen el trastorno, hay discrepancias en su definición. En ambos se hace referencia al trastorno como una implicación en videojuegos que se da de manera repetida y que se asocia a un malestar o afectación importante para el individuo, quien mantiene esta conducta durante al menos un año. La diferencia radica en la inclusión por parte de la ICD-11 (WHO, 2019) de los juegos online y offline, mientras que el DSM-5 (APA, 2013) solo contempla como adicción los casos en que el usuario está conectado a Internet. Este asunto que puede parecer indiferente a simple vista resulta interesante, puesto que una comparación efectuada entre jugadores italianos en línea y sin internet dio a conocer que el riesgo de experimentar juego problemático se incrementa notablemente al jugar en la modalidad online (Canale et al., 2016).

Autores como García et al. (2016) ya describen los efectos negativos derivados de un uso irresponsable de la tecnología. Las consecuencias de la adicción al juego online en menores son variadas, por lo que implican alteraciones en distintas esferas: psicológica, social y educativa. Se

detectan repercusiones en el rendimiento escolar (aumento del absentismo y descenso en las calificaciones), la salud mental (dada la aparición de sintomatología ansiosa, estado de ánimo deprimido y la afectación en la higiene del sueño) y en las interacciones sociales, que pueden reducirse hasta llegar al distanciamiento del entorno. Aunque no ocurre en todos los casos, es frecuente que en el terreno económico también se produzca un costo debido al dinero que gasta el usuario obligatoria o voluntariamente, ya sea para acceder al juego o lograr ciertas ventajas en las partidas. En consonancia con estos hallazgos, se encuentran dos investigaciones: una encuesta realizada a jóvenes originarios del Líbano (Hawi et al., 2018) y un estudio sobre el uso prolongado de internet en adolescentes europeos (Secades et al., 2014).

### **2.2.3. Estrategias de marketing que incitan al juego.**

Son numerosas las tácticas diseñadas por la industria para que el juego resulte atractivo al público objetivo (Pérez et al., 2018). Destaca, por un lado, el incentivo económico, presentado en forma de bonos gratuitos limitados o monedas virtuales para lograr mejoras en el juego que se obtienen a través de micropagos (Ferrer, 2019). Por otra parte, se incita a jugar presentando la actividad como una oportunidad de vivir experiencias agradables, entablar relación con personas afines y demostrar destrezas. Se denomina *cross-play* a la opción de compartir un rato de entretenimiento junto a otros jugadores ubicados en lugares distintos y que no usan la misma marca de ordenador o consola (Pérez et al., 2018).

En lo que a desarrollo tecnológico se refiere, se ha producido una adaptación a los nuevos tiempos incorporando banners (fotografías o breves vídeos llamativos) en las páginas web y las

distintas aplicaciones de los smartphones. Cuando el usuario clica en el banner suele ser redirigido a un espacio virtual en el que puede descargarse el juego promocionado. Los expertos del sector han aprovechado la facilidad de acceso a teléfonos conectados a internet como una oportunidad para fabricar dispositivos móviles y tablets con pantallas que poseen una mayor superficie, sin obviar las continuas mejoras en el software, garantizando el juego sin necesidad de comprar una consola específica. Otra estrategia implementada en este negocio es la inducción de nostalgia hacia determinados juegos que fueron exitosos en el pasado, pero que ya no están disponibles. Se atrae la atención de los jugadores con *remakes* de juegos en los que se mantiene la esencia del mismo sin renunciar a ciertas adaptaciones a la tecnología actual que implican un aumento en la calidad (Ferrer, 2019).

Aunque los métodos descritos previamente son aplicables a la variante de juegos de azar, conviene desenmascarar algunas de las técnicas propias del psicomarketing que adoptan las empresas dedicadas a este tipo de juegos, las cuales se explicitan en el documento *Juventud y juegos de azar*, elaborado por Pérez et al (2018). Promocionan el factor suerte, persuaden al consumidor sobre la necesidad de implicarse en la actividad cuanto antes induciendo una sensación de urgencia o escasez, adornan el ambiente de juego con determinados colores que se asocian a características valoradas (elegancia, pasión, fortuna...) y atribuyen al cliente un papel estoico para conservarlo durante el mayor tiempo posible.

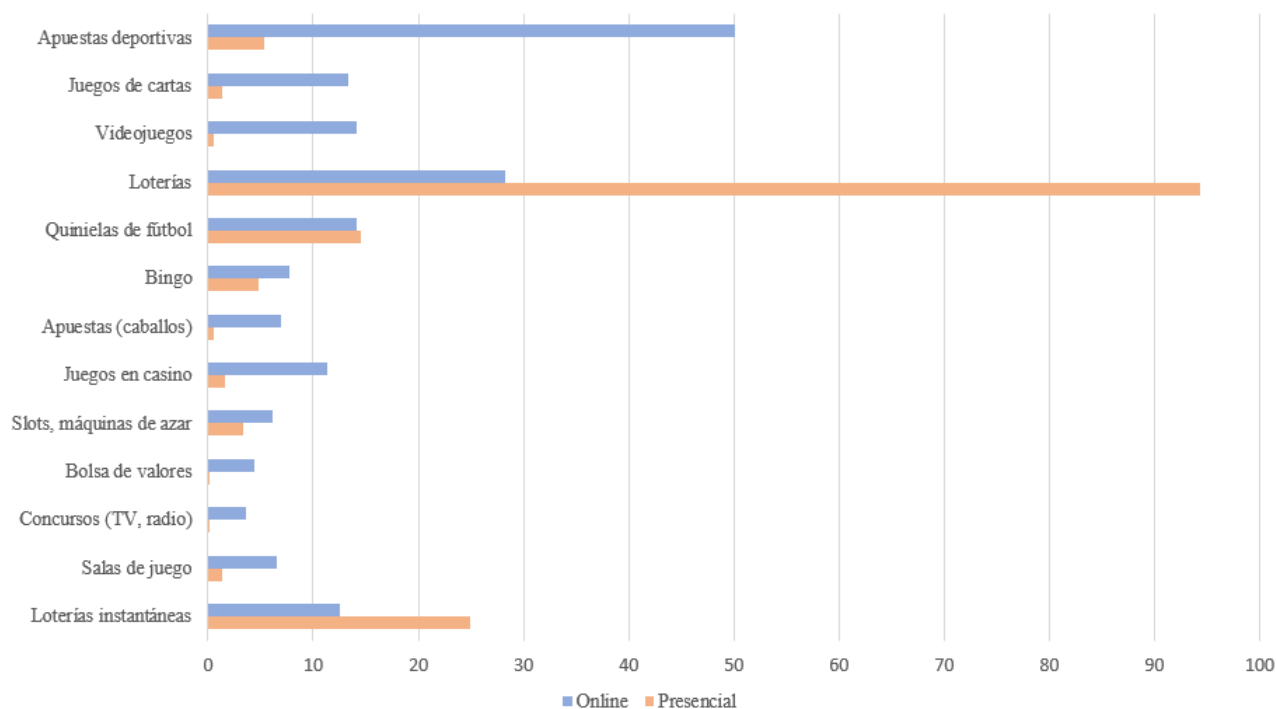
#### **2.2.4. Datos de prevalencia.**

En base al Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2017-2024), la conjunción de la expansión tecnológica y la difusión de juegos mediante estrategias de marketing cuyo público objetivo son personas jóvenes ha propiciado un crecimiento en el número de individuos afectados por la adicción al juego, así como una modificación en el perfil de los sujetos afectados, principalmente en la modalidad online (menor edad, nivel educativo superior y un aumento de la cantidad de chicas que presentan conductas adictivas relacionadas con los juegos de apuesta).

Las encuestas revelan que la edad a la que los jóvenes se inician en la dependencia al juego se sitúa a los 19 años, de manera que las máquinas recreativas con premio constituyen el primer contacto con la problemática. Aproximadamente la mitad de los jugadores patológicos (un 44,8 %) manifiesta que su acercamiento inicial al juego tuvo lugar a una edad inferior a los 18 años, lo que representa un elevado porcentaje. Pese a que la participación en juegos de azar de tipo presencial (asistencia a salones de juego, uso de máquinas tragaperras, inmersión en casinos, competiciones, apuestas deportivas y de cartas) ha sido por un largo período la más recurrente, en los últimos años se ha producido un auge de los juegos de azar virtuales reflejado en la Figura 1 (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017-2024).

**Figura 1**

*Variedad de juegos con dinero usados por la población española de entre 15 y 64 años online o presencialmente en el último año.*



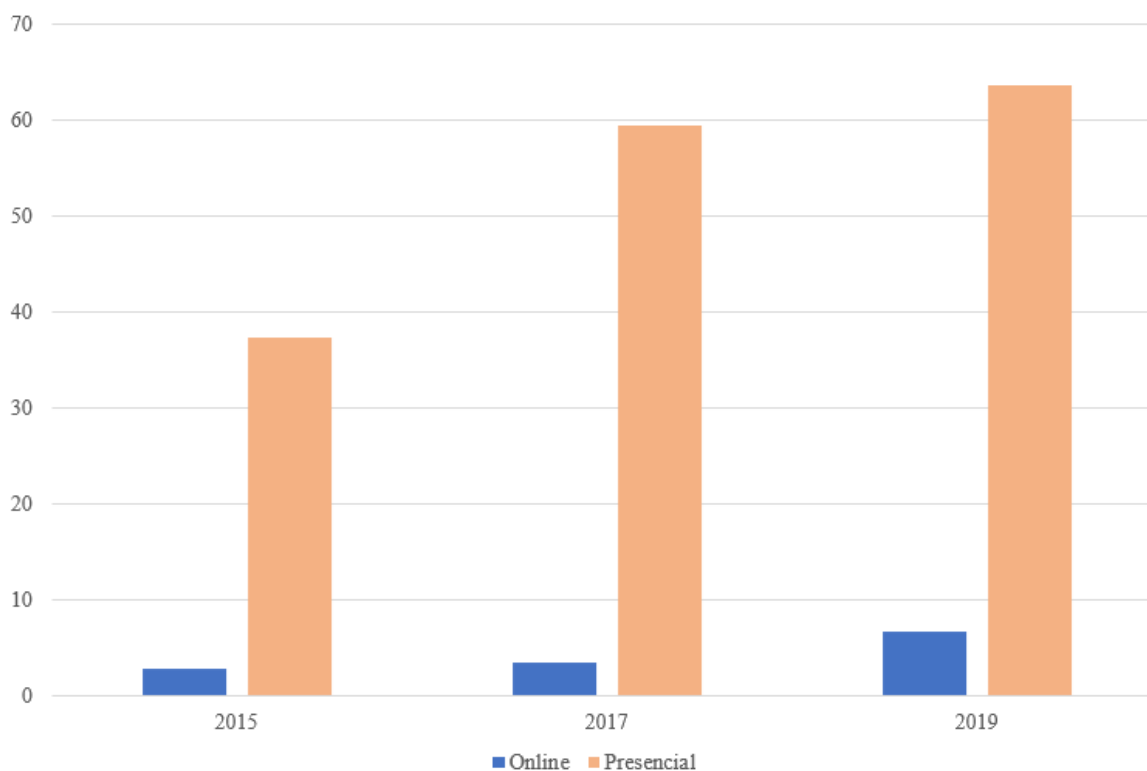
*Nota.* Adaptado de *Tipos de juegos utilizados entre la población de 15-64 años que ha jugado dinero online o de manera presencial en los últimos 12 meses*, de Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2019/2020, OEDA.

De acuerdo con el Informe sobre Adicciones Comportamentales a cargo del Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2020), el porcentaje de población española de entre 15 y 64 años que ha jugado con dinero en la modalidad online en 2019 fue de un 6,7 %, lo que implica un incremento del doble en relación a los datos obtenidos en el año 2017 (Figura 2).



**Figura 2**

*Porcentaje de individuos con edad comprendida entre 15 y 64 años que han jugado con dinero de forma online o presencial en el último año en España.*



*Nota.* Adaptado de *Prevalencia de juego con dinero online o presencial en los últimos 12 meses en la población de 15-64 años*, de Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2015-2019/2020, OEDA.

Otro indicador del alcance de la problemática que debe ser tenido en cuenta es el gasto efectuado en juegos virtuales de azar, el cual es directamente proporcional a la gravedad de la adicción al juego. Los datos ofrecidos por la DGOJ (2015) reflejan que en 2014 los habitantes de nuestro país desembolsaron 30.053 millones de euros para participar en juegos de azar autorizados,

una cantidad que equivale al 2,8 % del Producto Interior Bruto. De esa cifra, el 23,40 % (porcentaje que supone siete millones de euros aproximadamente) representa los juegos por medios telemáticos.

Desde una óptica más acotada, los objetivos que plantea el Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2016-2021) no han sido cubiertos en su totalidad, dado que la prevalencia en los sujetos de esta comunidad no difiere de la situación nacional. En lo referente al inicio de intervención a causa de la dependencia al juego en Andalucía, es preciso resaltar que se ha observado un aumento sistemático anual en el número de personas afectadas por este tipo de adicción, siendo necesaria la apertura de nueve centros para atenderla de modo específico. Ampliando el foco de estudio, las aportaciones del Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2017) indican que dieciocho países han dirigido sus esfuerzos a paliar el consumo problemático de sustancias ilegales. En contraposición, el resto de naciones ha tenido en cuenta las adicciones conductuales, una visión más compleja y amplia de la realidad.

### **2.2.5. Legislación reguladora del juego.**

Aun cuando es conocida la dimensión del fenómeno, la legislación vigente en España no contribuye a reducir los riesgos, sino más bien todo lo contrario. Conforme a Chóliz y Sáiz (2016) destaca una laxitud desde las instituciones que favorece dos elementos clave en la dependencia al juego: la fácil disponibilidad y accesibilidad. El primero de ellos se hace patente dada la presencia de salones de juego en los barrios de las ciudades españolas. A esta desmesurada oferta se suma la existencia de máquinas tragaperras en gran cantidad de restaurantes, lugares frecuentados con

asiduidad por personas muy diversas. Respecto al segundo, algunos establecimientos como los bares o las salas recreativas no exigen la presentación de una acreditación que permita identificar a los jugadores como requisito de entrada.

En nuestro país sobresalen dos ordenamientos, El Real Decreto Ley 16/1977 y la Ley 13/2011 de Regulación del Juego (Chóliz y Sáiz, 2016), que no han logrado frenar el problema. Hace dos años se aprobó una norma conocida popularmente como ‘Ley del Juego’ que limita la promoción de juegos de azar en medios audiovisuales a las madrugadas para que los menores no estén expuestos a estos reclamos (Sánchez, 2020).

#### **2.2.6. Resultados de la evaluación de necesidades.**

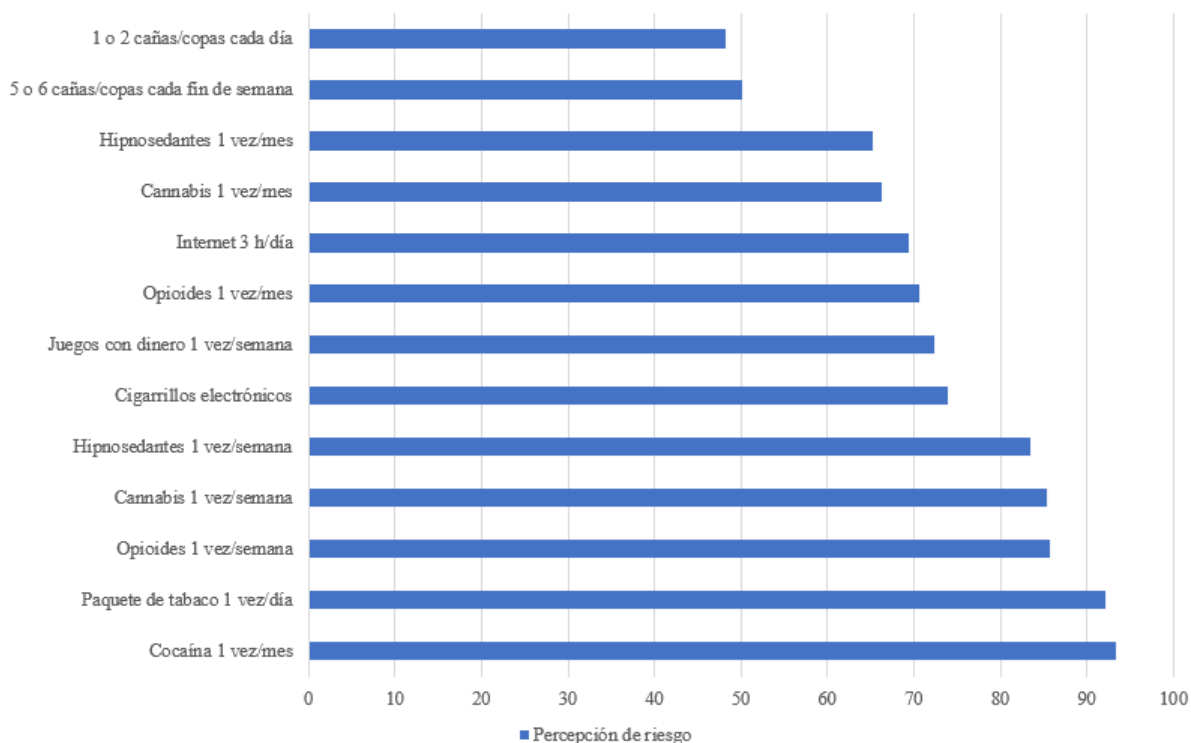
Ya analizada la situación a nivel andaluz, nacional y europeo, en base a la información recabada se puede determinar que en los últimos años se ha incrementado la utilización abusiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, especialmente en la población juvenil. Esta tendencia al alza es reforzada por la baja percepción del riesgo y “normalización” que ejerce la sociedad de las conductas con potencial adictivo.

Los registros que aporta EDADES (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2021) en los que se refleja la percepción de riesgo de la población española respecto al acceso a internet en el año 2019 (Figura 3) demuestran que esta es baja en comparación con la de otros comportamientos peligrosos como la ingesta de sustancias. Un 69,4 % de los encuestados considera que pasar un tiempo superior a tres horas en internet implica mayor vulnerabilidad a desarrollar un problema, frente a la postura más cauta adoptada al preguntar acerca de la conducta

de fumar un paquete de tabaco diario (92,2 %), la utilización semanal de analgésicos opioides (85,7 %) o el consumo de cannabis una vez por semana o más (85,3 %).

**Figura 3**

*Percepción de riesgo sobre la ingesta de drogas y otras conductas*



*Nota.* Adaptado de *Riesgo percibido ante el consumo de drogas u otros comportamientos*, de Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2019/2020, OEDA.

Estos datos se ajustan a los que han sido recogidos en la evaluación del Instituto de Educación Secundaria Victoria Kent. Tras obtener las respuestas de 243 estudiantes (130 chicas y 113 chicos) estas se han sometido a análisis estadísticos en la plataforma SPSS. Aunque los

resultados constatan que el 70,1 % emplea más de tres horas diarias en la utilización del móvil, solo el 21,4 % considera que debería disminuir la frecuencia de uso.

La puntuación total de la *Compulsive Internet Use Scale* (CIUS; Meerkerk et al., 2009) aporta información interesante con un porcentaje de uso problemático de la red del 13,2 % frente al 86,8 % no problemático. Al revisar las contestaciones del alumnado se observan varios datos que alertan de un pobre autocontrol además de cierta urgencia por la utilización de Internet en parte de la población estudiada. Para muchos de los estudiantes Internet cumple una función de evitación de los pensamientos y emociones negativas.

Las respuestas a determinados ítems del Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videjuegos (CERV; Chamarro et al., 2014) resultan coherentes con los documentos nacionales y andaluces que prueban la gran presencia de los juegos virtuales en la vida de la población más joven. Un porcentaje no despreciable de la muestra que ha participado en este proyecto dedica bastante tiempo a la actividad de juego online, priorizando a veces esta sobre diversas obligaciones (estudios, vida familiar, labores domésticas). En línea con las respuestas obtenidas en la escala CIUS (Meerkerk et al., 2009) que hacen patente una regulación de emociones a través de Internet, los resultados del cuestionario CERV (Chamarro et al., 2014) muestran que un porcentaje elevado del alumnado (38,9 %) huye de dificultades personales por medio de los videojuegos. De igual forma, en respuesta al octavo ítem de la *Internet Gaming Disorder Scale* (IGDS; Monacis et al., 2016) el 37,4 % de usuarios afirma que la conducta de jugar es una vía de escape de las emociones desagradables.

En resumen, si bien los resultados de los test no evidencian un problema grave, se sustenta la idoneidad de elaborar un proyecto preventivo orientado al uso responsable de las TIC, de acuerdo con varios objetivos planteados desde la Estrategia Nacional sobre Adicciones (Ministerio

de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017-2024), los cuales versan acerca de la necesidad de hacer partícipe a la comunidad para incrementar la conciencia grupal sobre los peligros asociados a las adicciones, incidir en la percepción del riesgo que conllevan las conductas adictivas (incluyendo el juego), dotar de habilidades personales que reduzcan la probabilidad de exposición a la ingesta de drogas y la realización de otras conductas con potencial adictivo, promulgar un estilo de vida saludable caracterizado por la utilización responsable de las nuevas tecnologías y la apertura a alternativas de ocio no perjudiciales.

### **2.2.7. Modelos teóricos de referencia.**

La planificación de cualquier intervención psicológica individual o grupal debe estar sustentada en unos principios teóricos con base empírica. En este caso, las aportaciones de la entrevista motivacional (Miller y Rollnick, 1991) han servido como guía para facilitar las condiciones óptimas de trabajo con el alumnado. Desde esta aproximación, se considera relevante centrar la atención en los usuarios de un modo empático con el propósito de crear un ambiente que impulse el cambio. Se trata de una perspectiva integradora que combina postulados de diferentes planteamientos psicológicos mediante conceptualizaciones de las ramas social, cognitiva y motivacional.

Es apropiado complementar el clima movilizador de base con un enfoque que también ha demostrado ser eficaz en el tratamiento del juego patológico en adolescentes: el modelo cognitivo-conductual (Echeburúa et al., 2014). Según esta corriente, los pensamientos distorsionados juegan un papel determinante en el inicio y mantenimiento de las conductas adictivas. De acuerdo con

Labrador et al. (2008), las cogniciones que se activan en el jugador provocan un sesgo en su interpretación de la realidad, por lo que creen que los resultados dependerán de su desempeño en lugar de factores incontrolables como el azar, se mantienen expectantes hasta alcanzar rachas de buena fortuna, anticipan las consecuencias de las jugadas atendiendo a los efectos de las mismas en el pasado, ejecutan ciertos rituales a fin de conseguir premios o atribuyen características humanas a los dispositivos de juego. Algunas de ellas son la ilusión de control, la suerte como responsable de los resultados, las predicciones, las supersticiones y la personificación de la máquina, respectivamente. A su vez, la puesta en marcha de unas estrategias de actuación desadaptativas aprendidas por el individuo facilita la aparición de problemas psicológicos.

Por tanto, la línea de trabajo consistiría en la modificación de creencias junto al desarrollo de habilidades protectoras en un entorno proclive a la aceptación, la participación y la apertura a nuevas alternativas sin obviar la normalización de la ambivalencia.

### **2.3. Finalidad del proyecto.**

Se pretende realizar un diagnóstico referido a la relación que los estudiantes del instituto establecen con las nuevas tecnologías, específicamente los juegos virtuales, con el propósito de implementar talleres didácticos que cubran las necesidades identificadas.

## **2.4. Objetivos.**

El presente proyecto se estructura en torno a un objetivo general: poner en marcha un programa de prevención del juego virtual (videojuegos y juegos de azar) para dotar a los receptores de herramientas cognitivas y conductuales que minimicen la probabilidad de escalar a conductas problemáticas de juego. De esta meta se derivan cuatro objetivos específicos:

1. Sensibilizar al alumnado y otros agentes sociales del centro educativo para facilitar la participación y el cambio de conducta.
2. Implicar a los mediadores juveniles para que se involucren en las actividades preventivas dirigidas a sus compañeros/as.
3. Desmontar creencias erróneas acerca del juego para favorecer un conocimiento amplio sobre sus mecanismos potencialmente adictivos y los riesgos que entraña.
4. Promover habilidades protectoras del juego patológico para ofrecer estrategias adaptativas que permitan un funcionamiento psicológico saludable.

## **2.5. Beneficiarios.**

La población objetivo corresponde a menores con un rango de edad de entre catorce y dieciséis años que pertenecen a 3º de ESO, curso con seis grupos, cada uno de ellos conformado por veinte alumnos aproximadamente. El equipo de mediadores juveniles está constituido por diecisiete estudiantes del mismo curso. Una de las principales ventajas de este tipo de intervención es que el alcance del programa no se limita a los individuos que han participado, sino que este



podría replicarse en un futuro cercano si los agentes sociales ya formados lo desean, beneficiándose así otros adolescentes de niveles inferiores o superiores.

## **2.6. Localización física.**

El lugar físico en las que se efectúan las actividades es el centro educativo Victoria Kent situado en la localidad de Marbella (Málaga). El entorno en el que se encuentra inmerso el instituto es un barrio de nivel socioeconómico bajo. En la selección de las aulas se atiende a la presencia de los recursos esenciales para la ejecución de las actividades, siendo requisito indispensable que las clases se encuentren equipadas con ordenador, proyector, pizarras, mesas y sillas.

## **3. ACTIVIDADES.**

El esquema del proyecto aparece representado en la Figura 4. A continuación se enumeran las acciones vinculadas al cumplimiento de cada objetivo específico:

1. Sensibilizar al alumnado.
  - Colocación de carteles divulgativos sobre las TIC en las aulas.
  - Contestación a quince preguntas sobre juego con múltiples opciones de respuesta en Kahoot.

2. Implicar a los agentes sociales (mediadores).

- Transmisión de información sobre funciones y evolución del juego, TIC, datos de prevalencia, implicaciones del proyecto y manejo de grupos.
- Análisis de noticias recientes sobre el fenómeno de los videojuegos y juegos de apuestas virtuales.
- Visionado de testimonios ofrecidos por exjugadores y posterior debate.
- Realización de actividades cognitivas y conductuales asociadas a los objetivos 3 y 4.
- Organización: asignación de mediadores encargados de cada grupo, repaso de las actividades y resolución de dudas.

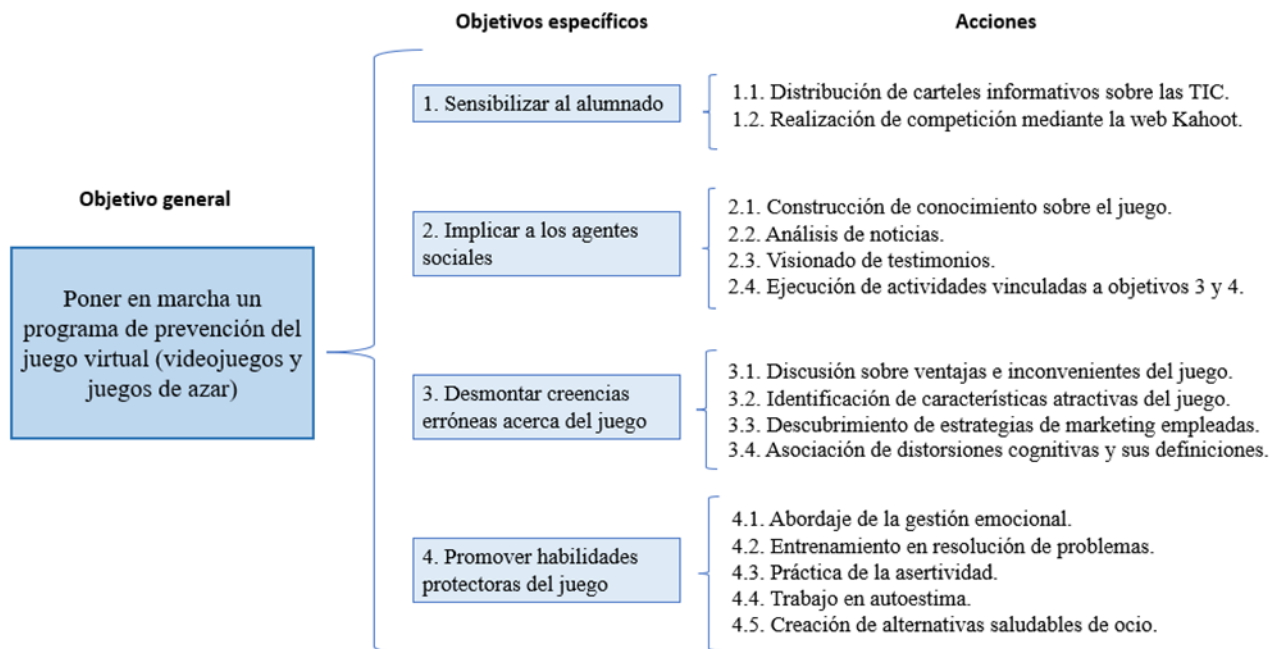
3. Desmontar creencias erróneas acerca del juego.

- Debate sobre ventajas e inconvenientes de los juegos online.
- Discusión de las características atractivas de los videojuegos.
- Detección de las estrategias de marketing empleadas en la publicidad.
- Identificación de distorsiones cognitivas que se activan en el jugador.

4. Promover habilidades protectoras del juego.

- Facilitación de una adecuada regulación emocional.
- Entrenamiento en resolución de problemas.
- Interpretación de situaciones con un estilo asertivo.
- Focalización en las cualidades personales.
- Planteamiento de alternativas saludables a los juegos virtuales.

Figura 4

*Esquema del proyecto de prevención***4. METODOLOGÍA.**

Para el diagnóstico de la situación de juego se elabora una encuesta digitalizada a través de Google en la que se incluyen cuestiones que recogen información sobre datos sociodemográficos e ítems relacionados con la conducta de juego. Los test elegidos son la Escala de Uso Compulsivo de Internet (Meerkerk et al., 2009), el Cuestionario de Experiencias relacionadas con los Videojuegos (Chamarro et al., 2014) y la Escala de Trastorno de Juego por Internet (Monacis et al., 2016).

Con vistas a esclarecer el procedimiento seguido durante la intervención, en la Tabla 1 se resumen las etapas de la misma en orden cronológico.

**Tabla 1**

*Fases de la intervención*

<p><b>Primera fase:</b> Sensibilización.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cartel</li><li>- Kahoot</li></ul>
<p><b>Segunda fase:</b> Capacitación de mediadores.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formación</li><li>- Ejecución del taller</li><li>- Organización</li></ul>
<p><b>Tercera fase:</b> Intervención con los seis grupos de 3º de ESO.</p>

La primera fase de la prevención, consistente en la sensibilización acerca de la problemática abordada, se lleva a cabo tras el diseño de un cartel divulgativo acompañado de

imágenes llamativas que contiene información general sobre el juego e invita a los receptores a participar en las actividades preparadas. Posteriormente a la colocación de los carteles en las aulas de los seis grupos de 3º de ESO, cada grupo participa en una competición a través de la web Kahoot (Figura 5) en la que se plantean cuestiones referidas al juego.

**Figura 5**

*Competición en la web Kahoot*



La segunda fase, que corresponde a la capacitación de mediadores, se realiza a lo largo de seis sesiones con una duración de una hora por sesión. En el trabajo orientado a implicar a los agentes sociales pueden diferenciarse tres etapas:

1. Formación

– Sesión 1

Con el apoyo de una presentación se construye el conocimiento acerca del fenómeno del juego de un modo colaborativo, favoreciendo la reflexión de los mediadores (Figura 6). En primer lugar, se alude a la utilidad del juego en general para inmediatamente

después comprender cómo este se ha modificado según el avance de la sociedad hasta la inclusión del mismo en los dispositivos móviles, ordenadores y consolas. En todo momento se evita la patologización del uso de los juegos virtuales, de manera que se muestran datos sobre las distintas versiones de jugadores, la población de riesgo, el cambio en el perfil de los afectados con una visión favorable hacia el juego siempre y cuando se utilice con responsabilidad. Tan pronto como se ha ofrecido la contextualización del asunto, se hace visible el impacto del juego por medio de la lectura de párrafos llamativos de noticias publicadas en prensa digital que son sometidos a debate. Después, en un intento por acercar la realidad que viven algunos jóvenes, se expone un vídeo en el que aparecen varias personas narrando cómo se iniciaron en la conducta de juego problemático y las repercusiones que se derivaron de ella. Como cierre de la sesión se plantean los objetivos que guían el proyecto adaptados al nivel de comprensión de los mediadores y se facilitan herramientas para la intervención con soltura en un grupo de adolescentes (comunicación adaptada, fomento de un aprendizaje activo, formato lúdicos...) preguntando qué valoran ellos/as en un docente.

### **Figura 6**

#### *Sesión de acercamiento al fenómeno del juego*



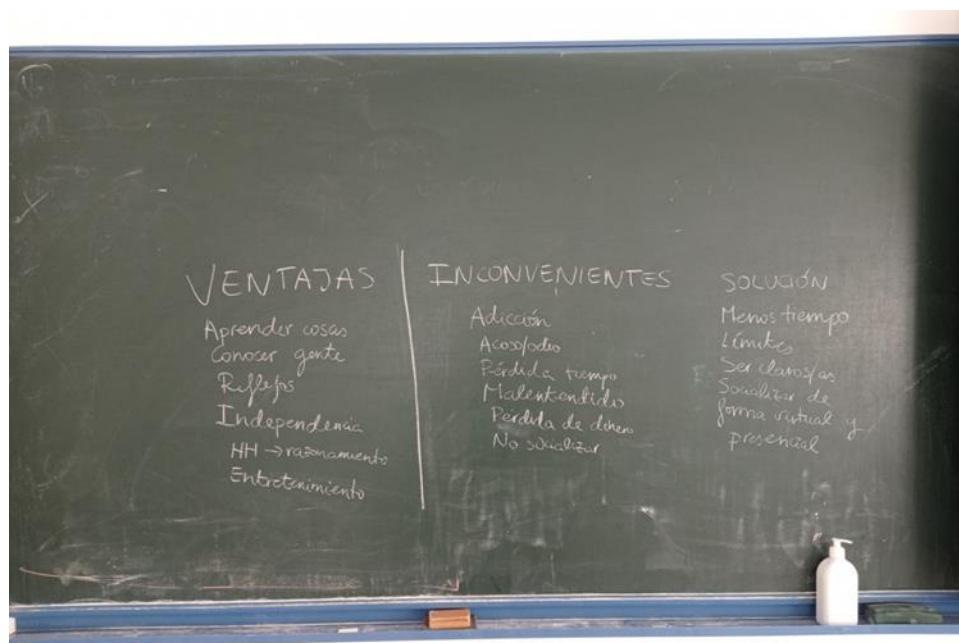
## 2. Ejecución del taller

### – Sesión 2

Se favorece un clima de participación mediante el desarrollo de dos actividades. La primera de ellas consistente en la reflexión sobre los beneficios e inconvenientes de los juegos virtuales, los cuales se apuntan en la pizarra (Figura 7). Para la segunda es necesaria la proyección de un vídeo en el que se explican las características que propician la atracción de las personas hacia un tipo de juegos concretos: los videojuegos. Posteriormente al visionado, se hace un repaso de los principales aspectos comentados.

**Figura 7**

*Texto escrito en la pizarra tras el debate*



– Sesión 3

Las estrategias de marketing que emplean las grandes compañías de juego son presentadas como mecanismos ocultos que se deben desenmascarar tras la observación de varios anuncios de televisión. Una vez que se ha hecho esto, se presenta el concepto de distorsiones cognitivas a través de ejemplos cotidianos como introducción al ejercicio por grupos (Figura 8) en el que se invita a los participantes a emparejar cada una de las ocho definiciones con el nombre de la creencia a la que se refiere (ilusión de control, suerte como responsable de los resultados, predicciones, azar como proceso autocorrectivo, perder por poco, supersticiones, fijación en la frecuencias absolutas y personificación de la máquina).

**Figura 8**

*Actividad sobre distorsiones cognitivas*





– Sesión 4

Las actividades de psicoeducación emocional se ordenan de tal forma que el grupo mediador descubra primero cuáles son las emociones básicas que aparecen en la película “Inside out” para indicar después la función de cada una. Cuando ya posee esta información, se propone el reto de identificar cómo se sienten los protagonistas de tres situaciones inventadas. De cara a lograr un adecuado autoconocimiento se proyecta una imagen de la herramienta conocida como *mood meter* que facilita situarse en un estado emocional en función de si este es agradable o desagradable y si está acompañado de una baja o elevada activación somática. En el siguiente ejercicio, orientado a adquirir la habilidad de gestión emocional, se requiere una lluvia de ideas sobre las acciones que los menores suelen poner en marcha en momentos de malestar psicológico. Los comentarios aportados se complementan con estrategias cuya eficacia ha sido ampliamente demostrada en la literatura científica, como son la búsqueda de apoyo social, la reinterpretación, el ejercicio físico, la relajación y el tiempo fuera. Este bloque culmina con una actividad de autocontrol denominada técnica del semáforo que puede usarse como recurso en momentos de conflictos interpersonales, pues incita a los adolescentes a detenerse, reflexionar y actuar.

Para favorecer el proceso de resolución de problemas (Figura 9) se enumeran los pasos recomendados en orden: definición del problema, planteamiento de alternativas de actuación, determinación de las consecuencias de cada opción, selección de la mejor opción, implantación de la solución elegida y reflexión sobre los resultados conseguidos.

Con esta guía como modelo, se plantean diversos escenarios que reflejan situaciones difíciles.

### Figura 9

#### *Ejercicio de resolución de problemas*



#### – Sesión 5

El entrenamiento en un estilo de comunicación asertiva se practica haciendo uso de la técnica de *role-playing*. Los participantes se agrupan por parejas o tríos, en función de la situación, y se reparten los papeles a interpretar por cada uno (pasivo, asertivo o agresivo).

Otro factor relevante a tener en consideración es la autoestima, que se aborda con una dinámica grupal en la que los mediadores se sitúan sentados en círculo, como se aprecia en la Figura 10. Los materiales que debe poseer cada uno son un folio y un bolígrafo. En el papel escriben su nombre completo y lo pasan a la persona de la izquierda, que debe

escribir una cualidad (física o de personalidad) del compañero. La rotación de hojas finaliza cuando cada alumno recibe nuevamente la que tiene escrita su nombre. Como conclusión, se solicita que cada uno comparta con el grupo los adjetivos escritos en su folio y cómo se siente al recibir esos elogios. Se hace explícito que resulta más fácil resaltar las cualidades de los demás que las propias y se anima a que a partir de ahora en situaciones complicadas traten de decirse a sí mismos lo que dirían a un buen amigo, disminuyendo así la voz crítica.

### **Figura 10**

#### *Dinámica grupal de autoestima*



En último lugar, la actividad con la que se concluye la intervención se encuentra dirigida a la creación de un juego (Figura 11). Ofreciendo libertad creativa, los alumnos divididos en grupos deben diseñar las pruebas de una yincana sobre la temática que deseen. Solo hay dos requisitos a tener en cuenta: que implique algún aprendizaje y que el material necesario para jugar sea fácil de conseguir (bajo costo y accesible para cualquier chico/a).

El resultado será un pasatiempo inventado por ellos mismos que podrán poner en práctica en sus ratos libres si así lo desean.

**Figura 11**

*Invencción de un juego en grupo*



### 3. Organización

#### – Sesión 6

Este tiempo se dedica a la realización conjunta de un repaso general de las actividades aprendidas, la resolución de dudas y la asignación de los mediadores encargados de cada grupo de 3º de ESO (Figura 12). En la elección se intentan compensar los tríos de agentes, de modo que se unan individuos más y menos preparados con un criterio basado en las competencias demostradas en las sesiones anteriores, lo que implica la asistencia o ausencia a la mayoría de ellas.

**Figura 12**

*Sesión de organización*



La tercera fase que supone la parte final del proyecto contempla la intervención a cargo de los estudiantes que han sido formados y componen el equipo de mediación (Figura 13). Cada grupo de tres es responsable de efectuar el taller o, lo que es lo mismo, las actuaciones correspondientes al tercer y cuarto objetivos del programa en una clase de iguales.

**Figura 13**

*Intervención de la psicóloga junto a dos mediadores en 3º F*



## 5. CRONOGRAMA.

En la Figura 14 se ofrece una temporalización de las actividades efectuadas.

**Figura 14**

*Cronograma*

Fecha \ Actividades	03/12/2021	27/01/2022	14/02/2022	18/02/2022	29/03/2022	30/03/2022	31/03/2022	04/04/2022	06/04/2022	25/04/2022	27/04/2022	28/04/2022	29/04/2022
Reuniones													
Sensibilización													
Sesión 1													
Sesión 2													
Sesión 3													
Sesión 4													
Sesión 5													
Sesión 6													
Talleres													

## 6. RECURSOS.

La implementación del proyecto ha requerido una serie de recursos, los cuales se recogen en la Tabla 2.

**Tabla 2***Recursos*

Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una psicóloga que aplica el programa</li> <li>- Un psicólogo que tutoriza el proyecto</li> <li>- Una orientadora escolar</li> <li>- Seis tutores</li> <li>- Diecisiete mediadores</li> </ul>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas del IES Victoria Kent</li> <li>- Despacho de orientación</li> <li>- Mesas</li> <li>- Sillas</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Tizas</li> <li>- Borrador</li> <li>- Ordenador</li> <li>- Proyector</li> <li>- Equipo de sonido</li> <li>- Teléfonos móviles</li> <li>- Material de oficina: bolígrafos, folios</li> </ul>
Técnicos	<p><u>De comunicación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones presenciales y telemáticas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correos electrónicos</li> <li>- Mensajes de WhatsApp</li> <li>- Llamadas telefónicas</li> </ul> <p><u>De difusión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles</li> </ul>
--	--

## 7. PRESUPUESTO.

En este apartado se plasma la estimación de los costes financieros del proyecto teniendo en cuenta los recursos necesarios para su puesta en marcha (Tabla 3). De igual modo, se enumeran las fuentes de origen público que han cubierto los gastos

**Tabla 3**

*Costes humanos*

Cantidad	Recurso	Horas invertidas	Coste por hora	Coste total
2	Psicólogos	100 h	40 €	4000 €
1	Orientadora escolar	15 h	40 €	600 €
6	Tutores	6 h	30 €	180 €
17	Mediadores	10 h	30 €	300 €



No ha sido necesario adquirir los materiales, ya que estaban a disposición del instituto público Victoria Kent, que recibe financiación de la Junta de Andalucía. En otras circunstancias, estos costes ascenderían a un precio total de 2000 € a los que habría que añadir los costes humanos.

## **8. EVALUACIÓN.**

La valoración del éxito de este programa preventivo se efectúa en base a indicadores del cumplimiento de los objetivos específicos, por lo que se evalúa primero a los agentes sociales (mediadores juveniles) y después al resto del alumnado.

### **8.1. Evaluación de los mediadores.**

Para determinar si la implicación de los agentes sociales ha sido satisfactoria, se solicita a los mediadores que respondan a una serie de preguntas referidas a los contenidos transmitidos durante las cinco sesiones formativas.

El 94,12 % ha aprendido qué funciones cumple el juego (“Quita el aburrimiento”, “Nos ayuda a hacer amigos”, “Aprendes cosas”). El mismo porcentaje ha reflexionado sobre el cambio del juego a lo largo de los años en línea con el avance de la tecnología hasta llegar al auge de las TIC, cuyo significado conoce el 76,47 % de adolescentes. En lo relativo a los datos estadísticos nacionales, el 94,12 % considera que no todos los jugadores desarrollan problemas y el 64,71 % cree que las personas jóvenes presentan un mayor riesgo de sufrir adicción. Las siguientes

actividades evaluadas son el análisis de noticias y el visionado de testimonios, las cuales han resultado fructíferas según los porcentajes registrados. El 88,24 % ha prestado atención a noticias sobre juego online que generan preocupación por el tema. El 94,12 % encuentran semejanzas entre las experiencias expuestas (“Todos se han vuelto adictos a algún tipo de juego”, “Todos empiezan ganando y al final siempre pierden”, “Roban o engañan a la gente”). De cara a preparar el terreno para las dinámicas con los iguales, cuando se les plantea si es necesario seguir recomendaciones que faciliten el trabajo con un grupo, el 94,12 % responde “Sí” y añaden sugerencias: “Realizar actividades interactivas”, “Pedir opiniones”, “Hacer juegos”, “Poner videos”, “Hacer que la clase sea divertida y de interés para los alumnos”, “Hablar con palabras adaptadas a ellos”.

- Bloque de creencias.

En lo que concierne al trabajo en creencias, el 100 % de los mediadores encuestados tiene una visión ajustada acerca de las repercusiones del juego, siendo capaces de integrar los beneficios y los riesgos. Este porcentaje se repite al valorar si creen que hay factores clave en el diseño de los videojuegos para lograr la participación de los potenciales consumidores, es decir, todos piensan que los videojuegos se configuran con características atractivas. A propósito de las campañas publicitarias, el 94,12 % refiere haber descubierto estrategias usadas en los anuncios televisivos de juegos virtuales para convencer al espectador. De todas ellas subrayan la imagen idílica, las garantías de éxito, el dinero que regalan en la primera jugada y la presencia de personas influyentes. El 58,82 % señala que ha reconocido algunas de las distorsiones cognitivas trabajadas como propias. Cuando se formula cuáles de ellas se activan con más frecuencia, los mediadores

aluden mayoritariamente a supersticiones, personificación de la máquina y azar como proceso autocorrectivo.

- Bloque de habilidades.

En relación con las habilidades instauradas, más de la mitad de los mediadores adquiere destrezas en la identificación de emociones. El 70,59 % aprende estrategias adaptativas de regulación emocional, entre las que destacan la realización de actividades agradables, la respiración y la expresión del malestar a personas cercanas. Al evaluar el alcance del entrenamiento en resolución de problemas mediante la cuestión “¿Has comprendido los pasos a seguir para resolver problemas?”, surge una contradicción entre el porcentaje de mediadores que seleccionan la opción afirmativa (70,59 %) y las respuestas abiertas que ofrecen como justificación. En la mayoría de los casos, hacen referencia a la técnica del semáforo escribiendo “Parar, pensar y actuar”. En cuanto a la asertividad, el 64,71 % ha ensayado este estilo de comunicación. El 58,82 % coloca el foco de atención sobre sus cualidades, requisito indispensable para el fortalecimiento de la autoestima. Por último, el 64,71 % ha participado en la invención de un juego que suponga una forma de entretenimiento saludable.

## **8.2. Evaluación del alumnado.**

La encuesta cumplimentada por los seis grupos de 3º de ESO, beneficiarios de los talleres a cargo de los agentes sociales, proporciona datos cuantitativos y cualitativos sobre el impacto logrado en la ejecución de los dos objetivos finales.

- Bloque de creencias.

Un 85,3% de los estudiantes sostiene que los juegos virtuales aportan ciertos beneficios, como aprendizaje, socialización, entretenimiento, creatividad, razonamiento y mejora de los reflejos. Esto no significa que no sean conscientes de los riesgos que entrañan. De hecho, un 89,7 % de alumnos reconoce que existen peligros al jugar por medios electrónicos y apuntan al ciberacoso, la adicción, el aislamiento, la filtración de información privada o el establecimiento de relaciones perjudiciales como las principales problemáticas a las que pueden verse expuestos los jugadores. Se muestra un acuerdo prácticamente unánime en la pregunta “¿Los videojuegos tienen características atractivas para enganchar al jugador?” con un 99,1 % de respuestas positivas que van acompañadas de los siguientes comentarios: “Actualización constante”, “Colores llamativos”, “Cada nivel se pone más difícil”, “La historia”, “Las recompensas”, “La posibilidad de jugar con amigos”. En lo referido a los mecanismos de marketing que se hacen visibles en los anuncios de televisión, el 72,2 % de los estudiantes ha descubierto alguna de estas estrategias. Mencionan, sobre todo, la aparición de personas famosas, el uso de canciones pegadizas, la facilidad de uso, los bonos que se regalan y la felicidad transmitida por los protagonistas. Con respecto al reconocimiento de distorsiones cognitivas, el 52,6 % de los encuestados asumen que poseen algunas de estas creencias: “Después de una mala racha, me irá mejor”, “El juego depende totalmente de mis capacidades”, “Voy a escoger mi número de la suerte”.

- Bloque de habilidades.

Los resultados en el módulo de habilidades también son alentadores atendiendo a los elevados porcentajes que indican una adecuada detección de las emociones propias y ajenas en el 65,5 % de los casos, el aprendizaje de estrategias para lidiar con los sentimientos desagradables (81,6 %), la comprensión de los pasos a seguir para resolver problemas (80,5 %), la puesta en práctica de conductas asertivas (81,8 %), la orientación hacia los recursos (82,9 %) y la invención de un juego que facilite el ocio saludable (41,6 %). Las respuestas abiertas apoyan los datos anteriores demostrando que el alumnado es capaz de gestionar sus emociones. Algunas ideas que presentan para conseguirlo son las siguientes: “Hacer deporte”, “Distraerte haciendo lo que más te guste”, “Respirar”, “Hablar con alguien que te ayude” y “Salir con tus amigos”. En la pregunta que incita a pensar cómo solucionar problemas, las contestaciones son similares: “Pensar en las consecuencias”. Finalmente, recomiendan varias pautas de asertividad: “Hablar con tranquilidad”, “Comunicarte con respeto”, “Comprender el punto de vista de la otra persona, explicar tranquilamente tus razones y dar una solución que beneficie a los dos”.

En conclusión, en todos los objetivos se supera el porcentaje de éxito del 20 % establecido inicialmente.

## **9. DISCUSIÓN.**

Tras el diagnóstico de las conductas de juego se identifican problemas en el 13,2 % de los menores encuestados. Este porcentaje es coherente si se compara con los datos estatales que alertan acerca de la vulnerabilidad del colectivo adolescente a instaurar patrones patológicos de juego

unida al auge de la modalidad online frente a la presencial y la baja percepción de riesgo sobre el uso de las TIC, apoyando la pertinencia de establecer medidas.

Los resultados que se obtienen como consecuencia de las labores de prevención realizadas indican una toma de perspectiva sobre las ventajas y peligros de los juegos virtuales, un descubrimiento del sistema que promociona el juego, así como una mayor conciencia de los propios pensamientos distorsionados que incitan a jugar. En la esfera conductual, se advierte un aprendizaje de competencias que favorecen una apropiada regulación emocional, la resolución de problemas, la práctica de un estilo comunicativo asertivo, la autoestima y la consideración de opciones de ocio alternativas al juego.

No ha resultado sencillo ajustar el diseño de la intervención a las posibilidades reales de actuación en lo que a tiempo y espacio se refiere. Una de las limitaciones es la dificultad en la coordinación con el equipo educativo que posee numerosas responsabilidades a lo largo del año escolar y coincidiendo con el transcurso del programa dispone de periodos dilatados de vacaciones en diciembre, enero, marzo y abril. La necesidad de implicar a los docentes en el cumplimiento de ciertas actuaciones fundamentales, como la contestación a los formularios digitales, tiene como consecuencia la prolongación de los plazos previstos en un principio para el desarrollo de las labores establecidas, puesto que el profesorado debe compaginar sus planes de enseñanza con estas acciones puntuales. En línea con las complicaciones en la comunicación, han tenido lugar varios retrasos y faltas de asistencia a las sesiones de capacitación de los mediadores porque sus tutores no los habían avisado del horario ni el lugar al que debían acudir. Las quejas del alumnado por este motivo fueron trasladadas a la orientadora en una reunión a fin de evitar la repetición del problema en la tercera fase de la prevención.

Dicho esto, la oportunidad de compartir experiencias de aprendizaje con la población adolescente ha sido muy enriquecedora a nivel profesional y personal. Gracias a este proyecto, he consolidado habilidades terapéuticas con las que ya contaba (escucha activa, empatía, ajuste, actitud curiosa, sentido del humor, uso de preguntas para promover la reflexión, etc.), pero también he desarrollado aptitudes nuevas necesarias para las intervenciones en grupo, como el fomento de la participación de todos los integrantes, el manejo de los turnos de palabra, la utilización de un lenguaje adaptado a la edad de los menores y la flexibilidad ante los imprevistos. A pesar de los obstáculos encontrados, se puede concluir que la implementación del proyecto ha sido exitosa, pues los indicadores proporcionan información que apoya la consecución de los objetivos que guían este trabajo. En este sentido, la implicación demostrada por los agentes sociales ha contribuido, en gran medida, al logro de las metas propuestas inicialmente.

## 10. REFERENCIAS.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Berrios, B., Pérez, B., Sánchez, F., y Pantoja, A. (2020). Análisis del programa educativo “Cubilete” para la prevención de adicciones a TIC en adolescentes. Caso específico de juegos de azar y apuestas online. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 26-42.
- Buil, P., Solé, M.J., y García, P. (2015). La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor. *Adicciones*, 27(3), 198-204. <https://doi.org/10.20882/adicciones.706>
- Canale, N., Griffiths, M.D., Vieno, A., Siciliano, V., y Molinaro, S. (2016). Impact of Internet gambling on problem gambling among adolescents in Italy: Findings from a large-scale nationally representative survey. *Computers in Human Behavior*, 57, 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.020>
- Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J. M., Muñoz, R., Ortega, R., López, M. R., Batalla, C., y Torán, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones*, 26(4), 303-311.
- Chóliz, M. y Sáiz-Ruiz, J. (2016). ¿Por qué (también) es tan difícil legislar sobre juego en España? Un ‘déjà vu’ de lo ocurrido con el alcohol. *Adicciones*, 28(4), 189-193.



Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. (2016-2021). III *Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones*. Junta de Andalucía.

de Larriva, M. V. (2021). *Experiencia en UCA-Córdoba en atención a jóvenes y adolescentes con problemas de juego con dinero* [Presentación de PowerPoint]. [https://docs.google.com/presentation/d/1O\\_CQW-5u32wflHjqUfibB3O\\_rhqBJtRb/edit#slide=id.p1](https://docs.google.com/presentation/d/1O_CQW-5u32wflHjqUfibB3O_rhqBJtRb/edit#slide=id.p1)

Dirección General de Ordenación del Juego (2015). *Memoria Anual 2014*. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. <https://www.ordenacionjuego.es/es/memorias-informe-anual>

Dirección General de Ordenación del Juego. (2018-2021). *eLUDO: El Programa de Juego Responsable de la DGOJ*. Ministerio de Hacienda y Función Pública.

Echeburúa, E., Salaberría, K., y Cruz-Sáez, M. (2014). Nuevos retos en el tratamiento del juego patológico. *Terapia psicológica*, 32(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100003>

Ferrer, A. (2019). *La industria de los videojuegos y sus estrategias de marketing* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Zaguán: Repositorio Digital de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/85713?ln=es>

García del Castillo, J. A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Salud y drogas*, 13(1), 5-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83928046001>

García, P., Buil, P., y Solé, M.J. (2016). Consumos de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del “juego responsable”. *Política y Sociedad*, 53(2), 551-575. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.v53.n2.47921](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.47921)

González, A. (1989). *Juego patológico: una nueva adicción*. Tibidabo Ediciones.

- Hawi, N. S., Samaha, M., y Griffiths, M. D. (2018). Internet gaming disorder in Lebanon: Relationships with age, sleep habits and academic achievement. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.16>
- Labrador, F. J. y Becoña, E. (1994). *Juego patológico: aspectos epidemiológicos y teorías explicativas*. Debate.
- Labrador, F. J., Mañoso, V. y Fernández, A. (2008). Distorsiones cognitivas y resultado del tratamiento en el juego patológico. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 387-399.
- Lloret, D. y Cabrera, V. (2019). Prevención del juego de apuestas en adolescentes: ensayo piloto de la eficacia de un programa escolar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 6(3), 1-7. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 93-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343006>
- Meerkerk, G.J., Van Den Eijnden, R.J., Vermulst, A.A., y Garretsen, H.F. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): some psychometric properties. *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>
- Miller, W. R. y Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. Guilford Press.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2017-2024). *Estrategia Nacional sobre Adicciones*.

- Monacis, L., de Palo, V., Griffiths, M. D., y Sinatra, M. (2016). Validation of the Internet Gaming Disorder Scale – Short-Form (IGDS9-SF) in an Italian-speaking sample. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 683-690. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.083>
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. (2020). *Informe sobre Adicciones Comportamentales*. Ministerio de Sanidad.
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. (2021). *Informe 2021: Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España*. Ministerio de Sanidad.
- Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2017). *Informe Europeo sobre Drogas: Tendencias y novedades*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Pérez, S., Alcalá, B., y Pérez, G. (2018). *Juventud y juegos de azar. Una visión general del juego en los jóvenes*. Instituto de la Juventud.
- Sales, I. y Cloquell, A. (2021). La adicción al juego online entre los adolescentes españoles. Propuestas de prevención en el marco educativo. *Edetania*, (59), 85-103. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2021.59.810](https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.810)
- Sánchez, T. (3 de noviembre de 2020). El Gobierno aprueba la prohibición de más del 90 % de los anuncios de casas de apuestas. *ABC*. [https://www.abc.es/economia/abci-gobierno-aprueba-norma-prohibe-anuncios-apuestas-partidos-directo-202011030931\\_noticia.html](https://www.abc.es/economia/abci-gobierno-aprueba-norma-prohibe-anuncios-apuestas-partidos-directo-202011030931_noticia.html)
- Secades, R., Calafat, A., Fernández, J. R., Juan, M., Duch, M., Skärstrand, E., Becoña, E., y Talic, S. (2014). Tiempo de uso de Internet y efectos psicosociales adversos en adolescentes europeos. *Adicciones*, 26(3), 247-253.

- Soto, A., De Miguel, N., y Pérez, V. (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: una propuesta de prevención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 120-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949007>
- Torres, A., Griffiths, M.D., y Carbonell, X. (2017). The treatment of Internet gaming disorder: A brief overview of the PIPATIC program. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(4), 1000-1015. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9825-0>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int>

## 11. APÉNDICES.

## Apéndice A. Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS)

	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Muy frecuentemente
¿Con qué frecuencia te ha resultado difícil <b>dejar de usar internet</b> cuando estabas conectado?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia has <b>seguido conectado</b> a internet a pesar de querer parar?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia tus padres, o amigos te dicen que <b>deberías pasar menos tiempo</b> en internet?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia <b>prefieres conectarte</b> a internet <b>en vez de pasar el tiempo con otros</b> (padres, amigos...)?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia <b>duermes menos</b> por estar conectado a internet?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia te encuentras <b>pensando en internet</b> , aunque no estés conectado?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia estás <b>deseando conectarte</b> a internet?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia piensas que <b>deberías usar menos</b> internet?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia has <b>intentado pasar menos tiempo</b> conectado a internet y no lo has conseguido?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia intentas <b>terminar tu trabajo a toda prisa</b> para conectarte a internet?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia <b>descuidas tus obligaciones</b> (deberes, estar con la familia...) porque prefieres conectarte a internet?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia te conectas a internet <b>cuando estas "de bajón"</b> ?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia te conectas a internet <b>para olvidar tus penas</b> o sentimientos negativos?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
¿Con qué frecuencia te sientes <b>inquieto, frustrado o irritado si no puedes usar internet</b> ?	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## Apéndice B. Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV)

	Nunca/ Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
1. ¿Hasta qué punto te sientes inquieto por temas relacionados con los videojuegos?	a	b	c	d
2. ¿Cuando te aburres, usas los videojuegos como una forma de distracción?	a	b	c	d
3. ¿Con que frecuencia abandonas lo que estas haciendo para estar más tiempo jugando a videojuegos?	a	b	c	d
4. ¿Te han criticado tus amigos o familiares por invertir demasiado tiempo y dinero en los videojuegos o te han dicho que tienes un problema, aunque creas que no es cierto ?	a	b	c	d
5. ¿Has tenido el riesgo de perder una relación importante, un trabajo o una oportunidad académica por el uso de los videojuegos?	a	b	c	d
6. ¿Piensas que tu rendimiento académico se ha visto afectado negativamente por el uso de los videojuegos ?	a	b	c	d
7. ¿Mientes a tus familiares o amigos con respecto a la frecuencia y duración del tiempo que inviertes en los videojuegos?	a	b	c	d
8. ¿Cuando tienes problemas, usar los videojuegos te ayuda a evadirte ?	a	b	c	d
9. ¿Con qué frecuencia bloqueas los pensamientos molestos sobre tu vida y los sustituyes por pensamientos agradables de los videojuegos ?	a	b	c	d
10. ¿Piensas que la vida sin videojuegos es aburrida, vacía y triste?	a	b	c	d
11. ¿Te enfadas o te irritas, cuando alguien te molesta mientras juegas con algún videojuego?	a	b	c	d
12. ¿Sufres alteraciones de sueño debido a aspectos relacionados con los videojuegos?	a	b	c	d
13. ¿Cuando no juegas con videojuegos te sientes agitado o preocupado?	a	b	c	d
14. ¿Sientes la necesidad de invertir cada vez más tiempo en los videojuegos para sentirte satisfecho?	a	b	c	d
15. ¿Quitais importancia al tiempo que has estado jugando con videojuegos?	a	b	c	d
16. ¿Dejas de salir con tus amigos para pasar más tiempo jugando con videojuegos?	a	b	c	d
17. ¿Cuando utilizas los videojuegos, te pasa el tiempo sin darte cuenta?	a	b	c	d

### Apéndice C. Escala de Trastorno de juego por Internet (IGDS9-SF)

	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	A menudo	Muy a menudo
1. ¿Te sientes preocupado por tu comportamiento con el juego? (Algunos ejemplos: ¿Piensas en exceso cuando no estás jugando o anticipas en exceso a la próxima sesión de juego?, ¿Crees que el juego se ha convertido en la actividad dominante en tu vida diaria?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Sientes irritabilidad, ansiedad o incluso tristeza cuando intentas reducir o detener tu actividad de juego?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Sientes la necesidad de pasar cada vez más tiempo jugando para lograr satisfacción o placer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ¿Fallas sistemáticamente al intentar controlar o terminar tu actividad de juego?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ¿Has perdido intereses en aficiones anteriores y otras actividades de entretenimiento como resultado de tu compromiso con el juego?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Has continuado jugando a pesar de saber que te estaba causando problemas con otras personas? (pareja, amistad o familia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Has engañado a alguno de tus familiares, terapeutas o amigos sobre el tiempo que pasas jugando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ¿Juegas para escapar temporalmente o aliviar un estado de ánimo negativo (por ejemplo, desesperanza, tristeza, culpa o ansiedad)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ¿Has comprometido o perdido una relación importante, un trabajo o una oportunidad educativa debido a tu actividad de juego?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Apéndice D. Informe (devolución de información)

# Informe evaluación del juego on line

IES VICTORIA KENT

JOSÉ MARTÍNEZ PERALTA Y GEMA MONTIEL BUENO

### INTRODUCCIÓN

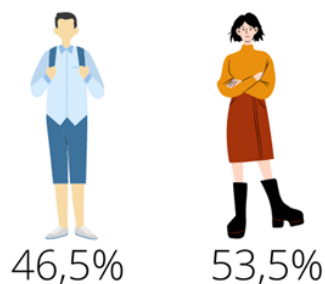
Se realiza una evaluación del posible uso problemático que el alumnado realiza de las TIC, específicamente de la conducta de juego online y el acceso a internet, como respuesta a la demanda del equipo de orientación del instituto. Para realizar un análisis psicológico que permita determinar la gravedad de la situación, se registran datos de carácter descriptivo (sexo, edad, curso) y se administran a través de una encuesta de Google las siguientes escalas:

- Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS)
- Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV)
- Internet Gaming Disorder Scale (IGDS9-SF)

### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Tamaño de la muestra: 248

- Chicos: 113
- Chicas: 130
- No quieren contestar: 5



**97,2%**

Tiene teléfono móvil

**32%**

Uso principal del móvil: la comunicación

**2,6%**

Juega on line de forma problemática.

**13,2%**

Informa de uso problemático del teléfono móvil

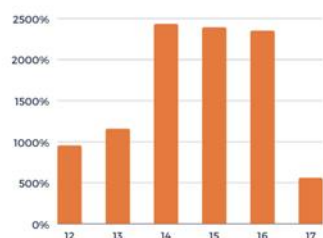
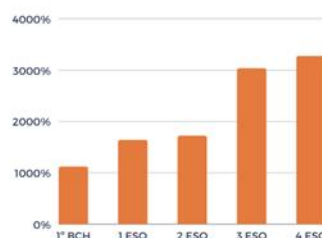
**7,4% 9 AÑOS**

Edad desde que lo tiene

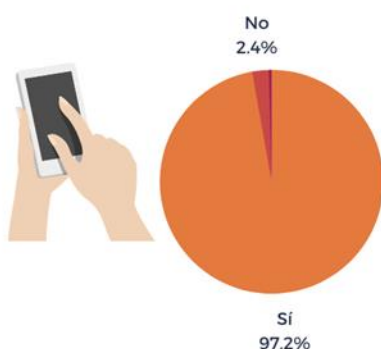
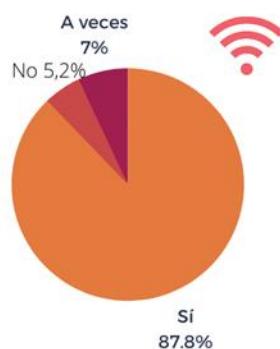
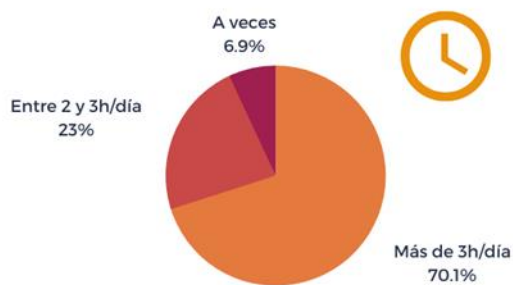
**14%**

Juega video juegos para evadirse



**EDAD****CURSO**

### DATOS RELATIVOS AL USO DE INTERNET Y DEL JUEGO ONLINE

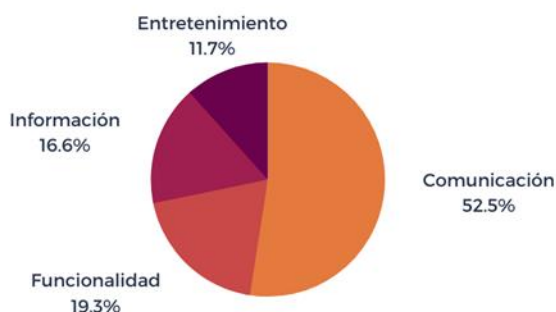
**TIENE TELÉFONO MÓVIL****TIENE DATOS****DESDE QUE EDAD TIENES  
TELÉFONO MÓVIL****TIEMPO DE USO DEL MÓVIL****PRINCIPALES USOS DEL MÓVIL**

El mayor porcentaje de la muestra corresponde a alumnos con un rango de edad entre 14 y 16 años, que pertenecen a 3º y 4º de ESO. La gran mayoría de ellos posee teléfono móvil (97,2%) y conexión a Internet (87,8%). El acceso al teléfono se inició sobre todo entre los 10 y los 13 años. Un dato relevante es el tiempo diario dedicado al uso del móvil, que es superior a 3 horas en el 70,1% de adolescentes.

En cuanto a los principales usos, destacan por orden comunicación, entretenimiento, todo, deberes, redes sociales, juegos y consultas.

### VALORACIÓN DEL TELÉFONO MÓVIL

Qué tiene de positivo

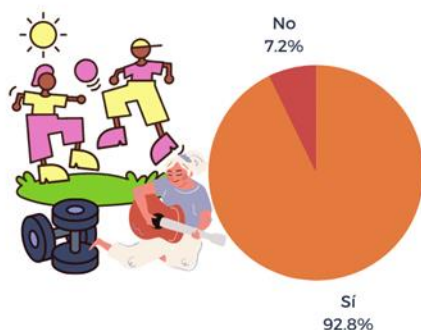


### VALORACIÓN DEL TELÉFONO MÓVIL

Qué tiene de negativo



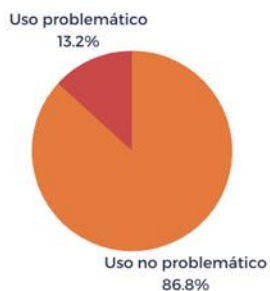
### ¿TIENES OTRAS ACTIVIDADES DONDE NO SEA NECESARIO EL MÓVIL?



Los alumnos valoran positivamente que el móvil permita la comunicación con sus seres queridos. También señalan la funcionalidad (múltiples usos de forma cómoda), el acceso a información y el entretenimiento que proporciona como características favorables.

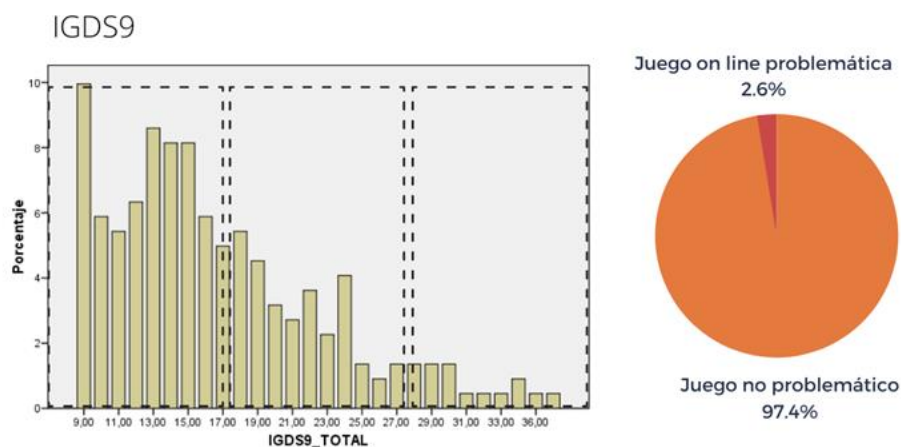
Los principales aspectos considerados como negativos son la vulnerabilidad a desarrollar una adicción, la distracción que supone, los riesgos existentes, la escasa duración de la batería, la falta de privacidad, las redes sociales y la limitación de memoria o espacio.

### USO PROBLEMÁTICO DEL MÓVIL (CIUS)



Respecto a la escala CIUS, las puntuación total indica un uso no problemático del teléfono en el 86,8% del alumnado, mientras que el 13,2% restante realiza un uso problemático. Conviene implementar medidas preventivas para que este último porcentaje no se incremente en el futuro.

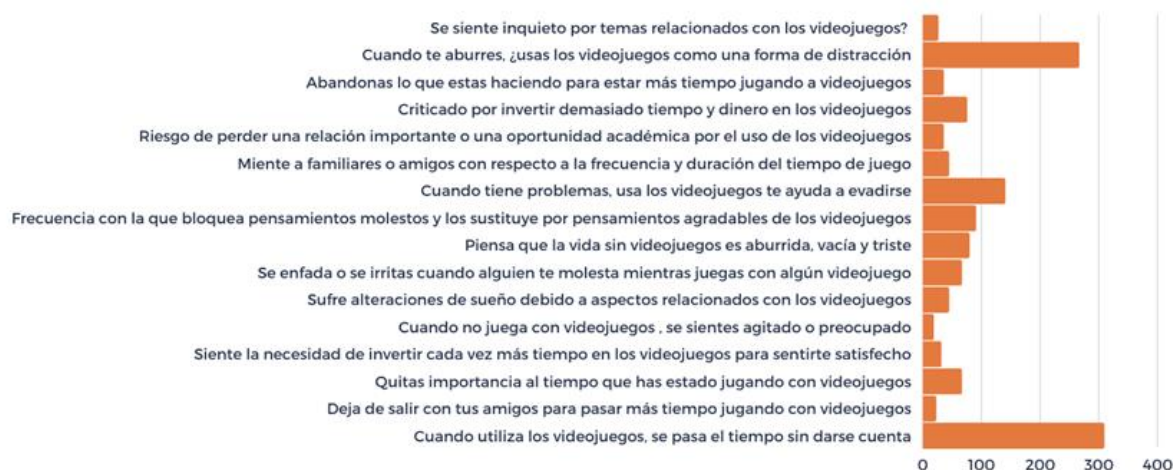
## JUEGO ONLINE (IGDS9)



Solo el 2,6% de la muestra alcanza 32 o más puntos, un resultado que indicaría trastorno por juego. El 97,4% restante presenta un uso no problemático del juego.

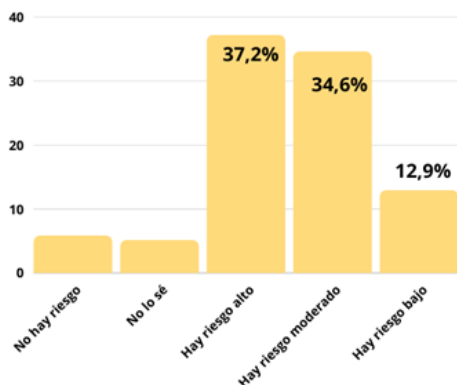
Un tercio de los chicos obtienen puntuaciones situadas entre 18 y 27. Al encontrarse próximas a 32, estos individuos se beneficiarían de la intervención preventiva, pues se reduciría el riesgo de desarrollar problemas en el futuro.

## CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON VIDEOJUEGOS (CERV)

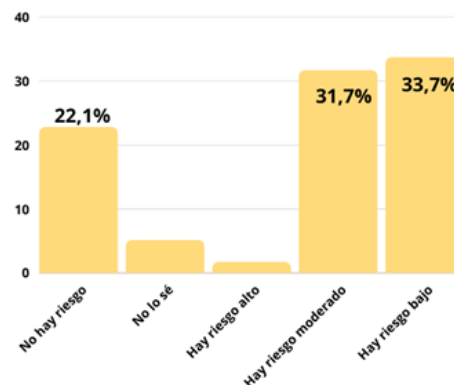


Como se puede apreciar en la gráfica, la mayor parte de alumnos coincide en que pierde la noción del tiempo cuando usa los videojuegos y que a través de ellos logran distracción. En este sentido, los videojuegos se convierten en un medio de regulación de las emociones desagradables, ya que se evaden y suprimen los pensamientos molestos cuando juegan.

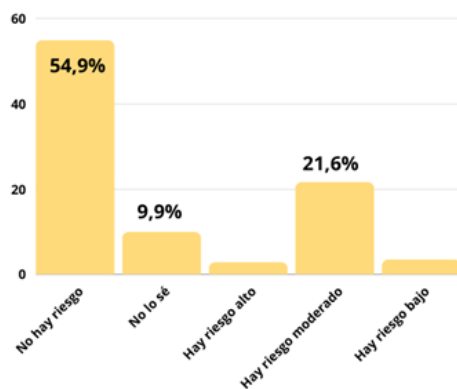
En tu opinión, ¿crees que el uso del teléfono móvil te puede dañar psicológicamente o de otra manera...  
"uso continuado"



En tu opinión, ¿crees que el uso del teléfono móvil te puede dañar psicológicamente o de otra manera...  
"uso de vez en cuando"



En tu opinión, ¿crees que el uso del teléfono móvil te puede dañar psicológicamente o de otra manera...  
"uso reducido"



## PERCEPCIÓN DE RIESGO

Al preguntar sobre el riesgo percibido relacionado con la cantidad de tiempo de uso del teléfono móvil, los datos muestran que los jóvenes perciben mayor riesgo a medida que aumenta el tiempo de uso. Un dato interesante es que el 31,7% incluso percibe riesgo moderado cuando se usa de vez en cuando el teléfono. Lo que nos indica que las campañas de sensibilización e información sobre los riesgos están calando entre los jóvenes

## CONCLUSIONES

Esta evaluación sobre el uso de los teléfonos móviles, el juego on line y los videojuegos ha proporcionado la visión de los jóvenes sobre estos temas. En general son datos esperanzadores, primero porque los datos sobre uso problemático, tanto del móvil, como de juego on line y los videojuegos, están en rangos aceptables. Y como segundo dato positivo, está la visión positiva que tienen del dispositivo móvil, siendo la comunicación su principal motivación de uso y existiendo cierta conciencia de los riesgos que entraña el uso inadecuado del mismo.



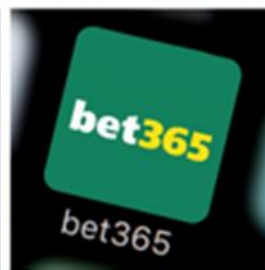
## Apéndice E. Cartel de elaboración propia para la sensibilización

*¿Estás en 3º de ESO y conoces estos juegos?*

▶ Forman parte de las TIC



▶ Tienen riesgos y beneficios



Funcionan con mecanismos ocultos que los hacen muy atractivos

Descúbrelos junto a los **scouts gamers**