

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

TEMA:

“Uso de Videojuegos y habilidades socioemocionales en adolescentes”

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Licenciado en Trabajo Social

AUTOR:

Bryan Adrián Pacha Barrera

TUTOR:

Dra. Eulalia Pino Loza

Ambato – Ecuador

2026

APROBACIÓN DEL TUTOR

En calidad de Tutora del Trabajo de Integración Curricular titulado **"USO DE VIDEOJUEGOS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES"**, desarrollado por el Sr. **BRYAN ADRIÁN PACHA BARRERA**, portador de la CC. 1804900007 egresado de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato, certifico la autenticidad y culminación del trabajo mencionado, mismo que reúne los requisitos necesarios para ser sometido a evaluación por parte del tribunal que el Honorable Consejo Directivo de la Facultad designe por su respectivo estudio y calificación.

Ambato,8 de Diciembre del 2025

Eulalia Pino Loza

…….

Dra. Eulalia Pino Loza

TUTORA

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

La responsabilidad total de los comentarios, críticas y opiniones expresadas en este trabajo de titulación, presentado con el Tema: "**USO DE VIDEOJUEGOS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES"**, le corresponde exclusivamente a mi persona Bryan Adrián Pacha Barrera, egresada de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato, certificando que el contenido de esta investigación es de mi autoría, salvo las referencias bibliográficas debidamente citadas.

Ambato, 8 de Diciembre del 2025



…….

Bryan Adrián Pacha Barrera

CC. 1804900007

AUTOR

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de este Proyecto de Investigación parte de ella un documento disponible para su lectura y proceso de investigación, según las normas de la institución.

Cedo los derechos en línea patrimoniales de mi Proyecto de Investigación, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este Proyecto de Investigación, dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Ambato, 8 de Diciembre del 2025



……

Bryan Adrián Pacha Barrera

C.C. 1804900007

AUTOR

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Los miembros del Tribunal de Grado APRUEBAN el trabajo de Investigación sobre "**EL USO DE VIDEOJUEGOS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES"**, elaborado por el Sr. Bryan Adrián Pacha Barrera, conforme a lo establecido en el Reglamento de Graduación para la obtención del Título Terminal de Tercer Nivel en la Universidad Técnica de Ambato.

Ambato,…de ……del 2026

Para constancia firman:

…….

Presidente del Tribunal

…… …….

Miembro del Tribunal Miembro del Tribunal

DEDICATORIA

A Dios, mi guía constante, mi refugio en el cansancio, la voz que me levantó cuando mis fuerzas temblaban. Gracias por las bendiciones visibles e invisibles, por sostenerme cuando la carga parecía más grande que mi voluntad, por acompañarme en mis silencios y dar sentido a cada paso de este camino.

A mis padres ***Iván y Norma***, ustedes son mi mayor ejemplo de amor, lucha y dignidad. Gracias por enseñarme, no con palabras, sino con la vida misma, que nunca se debe renunciar a un sueño. Gracias por cada sacrificio, cada consejo, cada abrazo que me devolvió las ganas. Este logro no es mío, ***es completamente nuestro***. Dios me bendijo dándome unos padres como ustedes. Les amo con mi vida entera.

A mi esposa ***Melanie,*** amor de mi vida, compañera de mis noches más pesadas y mis días más largos. Gracias por estar cuando la universidad me drenaba el alma, cuando dudaba, cuando el cansancio parecía vencerme. Tú estuviste ahí, firme, amorosa, recordándome que sí podía, que lo que hacía tenía sentido, que mis sueños también eran tuyos. Gracias por tu paciencia, tu fe en mí y por sostenerme aun cuando yo mismo me solté. Eres una mujer extraordinaria, y este logro también te pertenece.

A mi hija ***Alaia***, mi cielo, mi motor, mi razón de lucha. El amor más puro que la vida me regaló. Tus risas, tus caricias, tu pequeña voz llamándome fueron mi gasolina en los momentos en que ya no podía más. Hija mía, cuando seas grande y leas esto, quiero que sepas que tú transformaste mi mundo, mi corazón y mi forma de ver la vida. "SUEÑA ALTO MI NIÑA", sueña sin miedo, porque las cosas hechas con fe, amor y constancia siempre te llevarán lejos. Este logro también es para ti.

A mis hermanos ***Iván y Grace***, por cuidarme desde pequeño, por acompañarme en cada etapa de mi vida, por creer en mí incluso en mis momentos más complicados. Gracias por ser parte fundamental de mi historia y de mi fuerza.

A mis amigos ***"Los loquitos de atrás"***, la vida me recompensó con amistades reales, extraordinarias, leales y llenas de luz. Comenzamos seis soñadores con más ganas que certezas y hoy terminamos seis guerreros, completos, fuertes y orgullosos del camino recorrido. Gracias por las risas, los desahogos, las locuras, y por demostrarme que en la vida uno también necesita un equipo para seguir avanzando. Este triunfo también es de ustedes.

Y finalmente ***me lo dedico a mí***, por cada noche de desvelo, por cada lágrima silenciosa, por cada día en que me levanté aun con el alma cansada. Por no dejarme caer, por creer en mí aun cuando el miedo gritaba más fuerte. Este proyecto es el reflejo de mi esfuerzo, de mis heridas que sanaron y de mi fe en que sí puedo.

Este no es el final, es el comienzo de todo.

Bryan Pacha

AGRADECIMIENTO

A Dios, gracias por iluminar mi camino académico y personal, por abrir puertas que solo TÚ sabías que necesitaba. Gracias por tu amor que nunca falla y nunca llega tarde.

A mis padres, Iván y Norma, por ser mi base, mi ejemplo, mis maestros de vida. Gracias por los sacrificios que nunca mencionaron, por el amor que siempre estuvo ahí, por impulsarme incluso cuando ustedes también estaban cansados. Este logro es un reflejo de su esfuerzo y de la grandeza de su corazón.

A mi esposa Melanie, por caminar a mi lado en este viaje lleno de retos. Por tus palabras, tus abrazos, tus silencios que también decían "Yo creo en ti". Gracias por ser mi hogar. Tu amor me sostiene cuando mis fuerzas ya no alcanzan.

A mi hija Alaia, mi motivación más pura. Gracias por mostrarme que el amor puede ser tan grande que se convierte en impulso. Este logro es uno de los primeros que te dedico, porque todo lo que hago, lo hago pensando en darte un futuro lleno de amor, oportunidades y orgullo.

A mis hermanos Iván y Grace, gracias por su cariño, sus palabras, sus bromas y su presencia en mi vida. Su apoyo ha sido un pilar que siempre he llevado conmigo.

A todas las personas que, aunque sea con un pequeño gesto, fueron parte de mi proceso, gracias. Este proyecto es testimonio de que nunca se lucha solo.

Gracias a todos por ser parte de este sueño cumplido.

Bryan Pacha

ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN DEL TUTOR ii
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN iii
DERECHOS DE AUTOR iv
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO v
DEDICATORIA vi
AGRADECIMIENTO vii
ÍNDICE GENERAL viii
ÍNDICE DE TABLAS x
RESUMEN EJECUTIVO xi
ABSTRACT xii
CAPÍTULO 1.- MARCO TEÓRICO 1
1.1. Antecedentes Investigativos 1
Situación problemática 1
Justificación 3
Problema científico 5
Delimitación del Problema 5
Investigaciones previas 5
Desarrollo teórico 13
Uso de Videojuegos 13
Definición 13
Análisis cultural 14
Aspectos sociales del videojuego 15
Factores positivos y negativos 17
Preocupación 18
Modificación del ánimo 19
Tolerancia 20
Síntomas de abstinencia 21
Conflicto 22
Recaída 23
Habilidades Socioemocionales 24
Comprensión y gestión del conflicto (CGC) 26
Facilitación de la comunicación (FC) 27
Conciencia y regulación emocional (CRE) 28
Videojuegos y habilidades socioemocionales 29
1.2. Objetivos 31
Objetivo general 31

Objetivos específicos 31
CAPITULO II: METODOLOGÍA 32
2.1. Materiales 32
Uso problema por Juego en Internet-20 (IGD-20) 32
Cuestionario de Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar 33
Técnica 34
2.2. Métodos 35
Enfoque 35
Nivel 35
Método 35
Población 36
Muestra 37
CAPÍTULO III.-RESULTADOS Y DISCUSIÓN 40
3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 40
Descripción del grupo de estudio 40
Análisis escala Uso de Videojuegos 41
Análisis de las Habilidades Socioemocionales 53
Discusión 59
3.2. Verificación de la hipótesis 68
CAPÍTULO IV.-CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 71
4.1. Conclusiones 71
4.2. Recomendaciones 72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 73
ANEXOS 80
Anexo 1. Árbol de Problemas 80
Anexo 2. Constelación de ideas 81
Anexo 3. Operacionalización de variables 83
Anexo 4. Cuestionario de Habilidades Socioemocionales 86
Anexo 5. Cuestionario IGD – 20 88
Anexo 6. Análisis de fiabilidad del instrumento Uso de Videojuegos 90
Anexo 7. Análisis de fiabilidad del instrumento Habilidades Socioemocionales 91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Características sociodemográficas de los estudiantes 40
Tabla 2 Saliente o Preocupación 42
Tabla 3 Tolerancia 43
Tabla 4 Modificación del Estado de Ánimo 44
Tabla 5 Recaída 46
Tabla 6 Síntomas de Abstinencia 47
Tabla 7 Distribución de Conflicto 48
Tabla 8 Distribución global del Nivel de Uso de Videojuegos en Adolescentes 49
Tabla 9 Relación por dimensiones de uso de videojuegos 50
Tabla 10 Distribución de la dimensión Comprensión y gestión del conflicto 53
Tabla 11 Distribución de la dimensión Facilitación de la comunicación 54
Tabla 12 Distribución de la dimensión Consciencia y regulación emocional 55
Tabla 13 Correlación por dimensiones de UVJ e ítems de HSE 57
Tabla 14 Correlación por ítems y dimensiones 68

RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el uso de videojuegos (UVJ) y las habilidades socioemocionales (HSE) en adolescentes de la Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" en la ciudad de Ambato, Ecuador. El UVJ, entendido como una actividad que combina elementos culturales, cognitivos y sociales, ha cobrado relevancia en el desarrollo juvenil, con potencial para fomentar competencias como la empatía y la regulación emocional o, en casos extremos, generar aislamiento y desregulación afectiva. Las HSE, por su parte, se refieren a la capacidad para gestionar emociones, resolver conflictos y facilitar la comunicación, esenciales para el bienestar interpersonal y académico. El enfoque metodológico fue cuantitativo, permitiendo una medición objetiva de la presencia del UVJ y su impacto en las HSE. Se aplicaron instrumentos validados como el IGD-20 y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar (CHSE), bajo un diseño correlacional transversal. La muestra estuvo conformada por 163 estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato, seleccionados de una población de 420. Los resultados indican que el 66,9% de los participantes presenta un nivel bajo de UVJ, el 31,9% moderado y solo el 1,2% alto. En HSE, el 71,2% muestra un nivel moderado, con fortalezas en gestión de conflictos y debilidades en comunicación y regulación emocional. Los análisis de correlación revelan una relación muy débil y negativa entre UVJ y HSE ($\rho = -0{,}107$; $p = 0{,}173$), indicando ausencia de influencia significativa. En conclusión, el UVJ no representa un factor de riesgo determinante para las HSE cuando es equilibrado, haciendo necesario generar conciencia sobre el uso responsable de la tecnología en contextos educativos para fomentar competencias socioemocionales en adolescentes.

Palabras claves: Uso de videojuegos, habilidades socioemocionales, adolescentes, regulación emocional, empatía, resolución de conflictos, Trabajo Social educativo.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the relationship between the use of video games (UVJ) and socioemotional skills (HSE) in adolescents from the Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" in the city of Ambato, Ecuador. UVJ, understood as an interactive activity that combines cultural, cognitive, and social elements, has gained relevance in youth development, with potential to foster competencies such as empathy and emotional regulation, or, in extreme cases, generate isolation and affective dysregulation. HSE, on the other hand, refers to the ability to manage emotions, resolve conflicts, and facilitate communication, essential for interpersonal and academic well-being. The methodological approach was quantitative, allowing an objective measurement of UVJ presence and its impact on HSE. Validated instruments such as the IGD-20 and the Socioemotional Skills Questionnaire for School Mediation (CHSE) were applied, under a cross-sectional correlational design. The sample consisted of 163 students from first, second, and third year of high school, selected from a population of 420. The results indicate that 66.9% of participants show a low level of UVJ, 31.9% moderate, and only 1.2% high. In HSE, 71.2% show a moderate level, with strengths in conflict management and weaknesses in communication and emotional regulation. Correlation analyses reveal a very weak and negative relationship between UVJ and HSE ($\rho = -0.107$; $p = 0.173$), indicating the absence of significant influence. In conclusion, UVJ does not represent a determining risk factor for HSE when balanced, making it necessary to raise awareness about responsible technology use in educational contexts to foster socioemotional competencies in adolescents.

Keywords: Use of video games, socioemotional skills, adolescents, emotional regulation, empathy, conflict resolution, educational Social Work.

CAPÍTULO 1.- MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes Investigativos

Situación problemática

En la sociedad actual, donde la velocidad y el consumismo son predominantes, actividades como las compras, el trabajo, los videojuegos o el deporte pueden ofrecer experiencias gratificantes. Sin embargo, es importante que las personas sean conscientes de cómo interactúan con estas actividades y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su día a día. Es especialmente relevante brindar un enfoque de apoyo y orientación a los adolescentes, considerando su sensibilidad al entorno social y su etapa evolutiva. A partir de reconocer sus características únicas, como la exploración y la búsqueda de identidad, se puede desarrollar un equilibrio saludable en relación con las TIC y promover un uso consciente y responsable de la tecnología. (Graner Jordana et al., 2008).

A nivel mundial, la industria del videojuego es capaz de generar millones de dólares anuales. En el año 2017 la utilización de videojuegos fue capaz de generar mundialmente 116.000 millones de dólares con un total de 2.200 millones de personas que jugaron algún videojuego de todo tipo de clasificación (Vaamonde et al., 2018). La industria del videojuego se ha destacado tanto en el ámbito del entretenimiento personal como en el ámbito económico; por lo tanto, se ha posicionado dentro de las mejores industrias que impactan año tras año en los indicadores económicos de los países de la Unión Europea. Se han presentado datos relevantes en donde se muestra la trascendencia de los videojuegos, por lo que, Muñoz & Segovia (2019) muestran una investigación sobre la industria del videojuego y su impacto en los países de la UE, afirmando lo siguiente:

El sector del videojuego se ubica entre los cuatro de mayor peso en la UE. De acuerdo con la Asociación Española de Videojuegos (AEVI), en 2016 la facturación del segmento (PC, consolas, móviles, tabletas, etc.) alcanzó 1.163 millones de euros, cifra equivalente al 0,11 % del PIB. Dentro del ocio audiovisual, encabeza el mercado por delante del cine (601 millones de euros) y registra un aumento interanual del 7,4 % respecto a 2015. Se estima una base de 15 millones de jugadores, con predominio del tramo de 11 a 14 años.

Por lo tanto, el videojuego es una de las herramientas más importantes para mejorar las habilidades mentales de las personas. Por ello, en la ciudad de San Francisco un grupo de investigadores inició un proyecto, el cual se enfocó en desarrollar un videojuego que mejora el rendimiento mental y cognitivo de las personas, es así como, el resultado de dicha idea aborda

puntos relevantes como “el cerebro de una persona es más flexible y, con un entrenamiento concreto, se podría evitar que aptitudes como la atención, memoria o la capacidad de realizar varias tareas a la vez disminuyan con la edad” (Rivera & Torres, 2018, p. 7). Esta investigación demuestra el valor aportado por un videojuego a la mente de las personas que lo utilizan, favoreciendo especialmente la salud de la misma.

Además, estudios interesantes realizados por universidades estadounidenses abordan la relevancia de un videojuego dentro de la creatividad de los niños. Rivera & Torres (2018) mencionan que, en un experimento realizado por la Universidad Estatal de Michigan, el cual demuestra que mientras más juegan videojuegos los niños, mayor será la creatividad de estos en desempeñar distintas tareas designadas por los adultos.

América Latina es uno de los continentes con mayor cantidad de países y con una población en aumento, principalmente de adolescentes latinoamericanos. La gran mayoría de estos se dedican a jugar por lo menos un juego en toda su vida; sin embargo, en años anteriores se ha identificado este entretenimiento como un efecto negativo en la salud de jóvenes, siendo todo lo contrario, el videojuego es una herramienta de entretenimiento creativo.

De tal manera, Sánchez-Domínguez et al. (2021) y León-Atiencia et al. (2020) exponen que “dentro de lo que respecta al continente latinoamericano, cuenta con más de 220 millones de jugadores, ampliándose anualmente en un 11,1%” (p. 3). El consumo de videojuegos ha incrementado su porcentaje hasta la actualidad, manteniéndolo, así como una de las industrias más potentes en comparación con las demás. Por otro lado, Sánchez-Domínguez et al. (2021) expone el caso de México como uno de los países con mayor rango de utilización de videojuegos:

El uso de videojuegos en el país muestra una tendencia al alza y, para 2018, se calcula en 55,8 millones de jugadores. Si se contrasta con una población de 119 530 753 habitantes, esa cifra equivale al 46 % de los mexicanos, lo que sitúa al país en el primer lugar de consumo de videojuegos frente al resto de Latinoamérica.

Asimismo, la plataforma global líder en informes, Statista (2022), titulado "Videojuegos en América Latina", menciona que la región experimenta un crecimiento notable en la industria de los videojuegos en los últimos años. Este informe destaca que América Latina se ha convertido en la región con el crecimiento más rápido en el mercado de los videojuegos, supera los 260 millones de jugadores en 2022 y genera una facturación cercana a los 6.000 millones de dólares estadounidenses.

Por otro lado, las tendencias actuales de entretenimiento de los adolescentes han evolucionado año tras año, por ello, centros educativos peruanos han buscado implementar competencias socioemocionales a partir del desarrollo de la tecnología como una herramienta de aprendizaje. El uso de videojuegos (UVJ) ha logrado capacitar a los estudiantes de forma positiva dentro de los valores de empatía y perseverancia (Cabanillas et al., 2021).

En Ecuador, la utilización de la tecnología avanza de acuerdo con las necesidades de la sociedad, se nota una gran diferencia de este uso en el desarrollo de habilidades y aptitudes de los niños y adolescentes dentro del aprendizaje y la educación; por lo que, al ser una de las herramientas importantes para la enseñanza estudiantes y docentes avanzan en un ritmo similar.

A partir de ello, los videojuegos son un medio innovador para la adquisición de conocimientos y habilidades, "los estudiantes aprenden al tiempo que se entretienen, llevando la educación tradicional aburrida a nivel de aprendizaje basado en la diversión" (León-Atiencia et al., 2020). Existen prejuicios negativos sobre los videojuegos, llevándolos hacia una adicción de entretenimiento, ocio, aislamiento, etc.; sin embargo, ampliando la perspectiva de los videojuegos, se puede descubrir el gran valor educativo: "los videojuegos favorecen el desarrollo neuronal, la disminución de la depresión, el fomento de la autoestima, la mejora de la memoria y la velocidad de procesamiento".

El UVJ favorece positivamente las HSE de los estudiantes ecuatorianos, por lo que desempeñan uno de los papeles esenciales en la liberación de estrés, relajamiento y solución de problemas o conflictos personales. Este entretenimiento contribuye a mejorar el aprendizaje cognitivo de los adolescentes, dado que, transmiten conocimientos de unos a otros, estimulando principalmente el pensamiento lógico. Además, en comparación con un estudio realizado sobre los videojuegos y la televisión, estos reactivan la mente; por ello, una de las áreas en donde se nota una mejora relativa dentro de los centros educativos es el pensamiento matemático; en resumen, mejoran el rendimiento académico (Rojas et al., 2022).

Justificación

El estudio se justifica porque el videojuego ya forma parte del ecosistema cotidiano de los adolescentes y, en ese contexto, la escuela necesita evidencias sobre su relación con las HSE. Explorar esa relación permite distinguir cuándo el UVJ favorece la empatía, la autorregulación y la mediación de conflictos, y cuándo se asocia a patrones que erosionan la convivencia. Además, existe una brecha local: abundan posiciones opinativas y datos situados en la Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" y su comunidad. El generar conocimiento propio hace que

se eviten estigmas, se desactiven los juicios generales y se ponga al alcance elementos para poder actuar con decisiones pedagógicas acordes al contexto.

La propia investigación intentaba generar lineamientos de aplicación en el espacio áulico y en la tutoría: combinar videojuegos a los que se les otorga un uso formativo claro (cooperación, comunicación asertiva, tolerancia a la frustración), reforzar programas de mediación escolar así como también elaborar propuestas de uso que hagan hincapié en el bienestar. Los hallazgos obtenidos sirvieron para adaptar proyectos de convivencia, planear sesiones de trabajo socioemocional y acompañar acciones del DECE que acentúen habilidades de comprensión y gestión del conflicto, facilitador del diálogo y regulación emocional. También aportaron criterios para seleccionar títulos y dinámicas lúdicas que pudiesen enlazarse con metas curriculares y normas de convivencia.

El estudio tiene un enfoque cuantitativo con puesta en práctica de cuestionarios validados a estudiantes de la Institución. Se recopila información sobre patrones de uso de los videojuegos (frecuencia, tipo de juego, contexto de uso) y se evalúan HSE para mediación escolar con un instrumento tipo Likert; se incluyen ítems que registran empatía, análisis de necesidades, escucha activa, asertividad, control de impulsos. El procedimiento contempla el consentimiento informado, garantiza la confidencialidad, contempla la duración como breve y la ejecución dentro de horario escolar, devolviendo resultados a los directivos y docentes con recomendaciones pedagógicas. El análisis está orientado a una descripción de la relación entre UVJ y HSE que guíe decisiones de intervención; no se persigue la calificación del videojuego en bloque sino la identificación de condiciones de uso potenciadoras o limitantes de aprendizajes socioemocionales.

La institución da permiso para ejecutar el trabajo de campo y facilitar las aulas, los horarios y los espacios para la ejecución. El equipo directivo y el DECE acompañan la coordinación con los tutores y las familias. Los instrumentos se aplican de forma digital, sin requerimientos costosos, el cronograma se adapta al calendario escolar, con aplicación y socialización de hallazgos. El riesgo para los participantes es mínimo, dado que se trata de encuestas anónimas, garantizando los aspectos éticos y sin manipular contenidos sensibles en el aula.

Los beneficiarios directos son las y los estudiantes, quienes reciben propuestas de uso formativo del videojuego y estrategias para fortalecer la autorregulación, la empatía y el diálogo. El profesorado y el DECE obtienen criterios prácticos para integrar dinámicas lúdicas a planes de convivencia y mediación, con pautas de selección, tiempos y *debrief*. La institución

mejora su marco de políticas sobre UVJ con base en datos propios. Las familias acceden a recomendaciones claras para el hogar. La comunidad educativa en su conjunto se beneficia de un enfoque que transforma un hábito extendido en oportunidad pedagógica y de cuidado, alineado con metas de clima escolar y ciudadanía.

Problema científico

¿De qué forma el uso de videojuegos influye en las habilidades socioemocionales en adolescentes?

Delimitación del Problema

De contenido:

- Campo: Social
- Área: Educación
- Aspecto: Uso de videojuegos y habilidades socioemocionales

Delimitación Espacial:

- Provincia: Tungurahua
- Cantón: Ambato
- Lugar: Unidad Educativa “Pedro Fermín Cevallos”

Delimitación Temporal:

Agosto 2025 – Enero 2026

Unidades de Observación:

Adolescentes de una Institución Educativa

Línea de Investigación:

Patrones del Comportamiento Social

Investigaciones previas

Los videojuegos son una de las categorías mayormente exclusivas en la cultura contemporánea; se ha planteado este entretenimiento entre los adolescentes para poder formar parte de una sociedad unida en la diversión, también como manera de escapar del estrés y socializar temporalmente con personas de otros lugares. Una gran cantidad de videojuegos están enfocados en mejorar las habilidades cognitivas y motoras de las personas que los utilizan.

Además, se conoce a este pasatiempo como una de las herramientas principales para desarrollar componentes educativos en escuelas y colegios, lo que resulta un beneficio para el aprendizaje. Es primordial fomentar el UVJ en los adolescentes equilibrando con actividades importantes como el estudio, el arte, el deporte, entre otras; por ello, la supervisión de dicho contenido es fundamental para evitar adicciones y mal uso de este.

A raíz de investigaciones en el ámbito internacional, Faílde Garrido et al. (2024) pusieron en valor el uso problemático de videojuegos en adolescentes en relación con variables sociodemográficas y académicas, en un contexto de España. Con un muestreo de 2533 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 20 años, utilizaron instrumentos como el Questionnaire of Experiences Related to Video Games (CERV), la Escala da Pasión y el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

Llevaron a cabo una investigación de tipo cuantitativo descriptivo-correlacional, así como el cálculo de los análisis estadísticos. Los resultados indican que el 46 % de los participantes presenta un uso problemático, así como correlaciones entre la pasión obsesiva y los síntomas emocionales negativos, lo que sugiere que podría tener que ver con impactos en competencias socioemocionales (HSE), como son las habilidades de inteligencia emocional, la empatía, o el deterioro conductual al favorecer el aislamiento. Por tanto, el estudio pone de manifiesto que factores como la pasión pueden influir en el uso problemático de videojuegos y el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes, y que se necesitan intervenciones preventivas.

Isorna Folgar et al. (2024) estudió la relación entre el uso problemático de videojuegos y el desarrollo socioemocional en adolescentes con y sin TDAH, España. Con una segmentación de 2513 adolescentes, incluyendo 158 con TDAH "Trastorno por Déficit de atención e hiperactividad", aplicó los instrumentos Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV), escala de pasión, *Video Game Motives Questionnaire* (VMQ) y *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) para evaluar síntomas emocionales y conductuales. Se basó en un enfoque cuantitativo, concretamente un diseño transversal multicéntrico. Los hallazgos exponen correlaciones positivas entre el uso problemático del videojuego y los síntomas emocionales ($r = 0.117$; $p < 0.05$ para la ira, $r = 0.172$; $p < 0.05$ para la infelicidad). Así, el uso problemático del videojuego se relaciona de forma negativa con HSE como la empatía o el autoconcepto. El estudio concluye la vulnerabilidad de los adolescentes con TDAH para el UVJ y que puede limitar las HSE, requiriéndose intervenciones específicas. Lacko et al. (2024) han realizado la relación del UVJ violentos y el desarrollo socioemocional

en los adolescentes en República Checa. Realizando por un escaso muestreo de 3010 jóvenes de 13 a 17 años aplicaron los instrumentos Buss-Perry Aggression Questionnaire-Short Form (BPAQ-SF) para la agresividad y Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES) para la empatía, junto con valoraciones independientes de violencia en los videojuegos.Desarrollaron un diseño longitudinal, con cuatro olas de datos y un modelo de panel cruzado de interceptos al azar.

Los resultados muestran correlaciones entre-personas positivas entre UVJ violentos y agresión verbal ($r = 0.12$; $p = 0.004$), así como con agresión física ($r = 0.24$; $p < 0.001$) y con empatía cognitiva ($r = 0.08$; $p = 0.039$), habiendo medias de agresión física más altas en los consumidores frecuentes de UVJ; empero. En conclusión, el estudio concluye que a pesar de haber correlaciones estables, el UVJ no causa alteraciones en el desarrollo socio-emocional, dando así cuenta de la riqueza e importancia de los factores individuales en adolescentes.

Determinaron la relación entre fanatismo en videojuegos y desarrollo socioemocional en adolescentes, Ecuador Jiménez Morquecho (2023).Aparte de realizar una segmentación basada en un análisis bibliográfico de 62 estudios, aplicó instrumentos cualitativos como revisiones de artículos de bases de datos. Un enfoque bibliográfico-descriptivo y transversal mantuvo los resultados del estudio, que revelan que hay un 28% de los aficionados que asegura que los videojuegos tiene influencia para su vida cotidiana (comportamientos de riesgo y de aislamiento), así como el hecho que se asocia a problemas como la adicción (un incremento del 20% en faltas al reglamento relacionado a la COVID-19), y rasgos de personalidad como la baja tolerancia a la frustración (evidenciado en el 81.1% de usuarios recurrentes), lo que correspondería con deterioro en HSE como la regulación emocional y socialización (donde las tasas de suicidio se ven incrementadas en un 28.9% de adolescentes desencadenantes). En resumen, la investigación concluye la idea de que el fanatismo en los videojuegos podría ser un disparador de problemas socioemocionales, a la vez que también serios problemas que vengan dados por el aislamiento y la inmadurez, solicitando facilitar intervenciones en los adolescentes, ya que la falta de prevención podría dar pie a que se incurran en riesgos.

Lee et al. (2024) determinaron una relación entre el uso patológico de videojuegos con el desarrollo socioemocional de adolescentes en Corea del Sur. Con una segmentación de 968 adolescentes gamers, aplicó instrumentos como la Life Stress Scale, GAD, UCLA Losiness Scale, Tromso-Social Intelligence Scale, BPAQ-SF y una escala de adicción de videojuegos. Con un uso de enfoque longitudinal en varios oleajes (tres oleadas), a la vez que utilizaría un análisis de ecuaciones estructurales.

Los resultados mostraron correlaciones significativas entre emociones negativas y HSE, como el peer stress se asocia de forma negativa en cuanto a la inteligencia social, la ansiedad sería positiva con la agresividad, la soledad con la agresividad a la vez que la inteligencia social se asociaría de forma negativa con la agresividad, donde un mayor uso patológico se ve corresponder como un deterioro en HSE como la empatía y la regulación emocional. En conclusión, el estudio sugiere que fortalecer la inteligencia social en adolescentes puede reducir la agresión y el uso patológico de videojuegos, promoviendo un mejor desarrollo socioemocional.

Commodari et al. (2024) determinaron la relación entre la mediación parental, habilidades sociales y el UVJ en línea para evadir emociones negativas en adolescentes, Italia. Con una segmentación de 452 adolescentes de 11 a 18 años, aplicó instrumentos como un cuestionario sobre hábitos de juego, control parental, Interpersonal *Adaptation Questionnaire* (IAQ) y un ítem de evasión. Utilizó un diseño transversal con regresión jerárquica múltiple.

Los resultados revelaron correlaciones significativas entre mediación parental y evitación, siendo esta correlación negativa entre el monitoreo parental y la evitación ($r = -0.372$; $p < 0.01$), mientras que se encuentra correlación positiva entre impulsividad (habilidad socioemocional) y evitación, esto significa que mayores niveles de impulsividad predicen mayor uso evasivo de videojuegos. El estudio concluye resaltando que la mediación parental y las habilidades sociales podrían disminuir el UVJ para evitación emocional, favoreciendo un mejor desarrollo socioemocional en adolescentes.

García-Gil et al. (2023), determinaron la relación del uso problemático de los videojuegos y la salud mental en adolescentes, España. Con segmentación que incluía 1448 adolescentes de 12 a 18 años, aplicó instrumentos tales como el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) para la salud mental, y el Video Game-Related Experiences Questionnaire (VGEQ) para el uso problemático. Utilizó un diseño transversal con ANOVA y regresión lineal.Los resultados de la investigación evidencian una diferenciación por género en el uso problemático de los videojuegos y la media de las puntuaciones es más alta para los hombres, encontrando diferencias significativas por sexo en el uso problemático de los videojuegos, evidenciando una correlación de signo positivo entre síntomas externalizantes e symptoms internalizantes con el uso problemático ($r = 0.29$; $p < 0.01$ para externalizantes; $r = 0.25$; $p < 0.01$ para internalizantes); y también una correlación de signo negativo del comportamiento prosocial ($r = -0.22$; $p < 0.01$) que afecta la habilidad social emocional como la regulación emocional, las habilidades parentales y las habilidades sociales interpersonales.

En definitiva, este estudio pone de manifiesto que el uso problemático de los videojuegos tiene una relación con el deterioro de la salud emocional de los adolescentes, haciendo visible la necesidad de realizar intervenciones dirigidas a incrementar la habilidad social emocional de adolescentes y adolescentes. Como antecedentes nacionales, Paredes Rodríguez (2022) determinó la relación entre el riesgo de adicción a las redes sociales e internet y las habilidades de interacción social en adolescentes en Ecuador. Con un presupuesto de 100 adolescentes de 12 a 16 años, de las que la mayoría son chicas, se aplicaron en la investigación instrumentos como la Escala de Riesgo de Adicción - Adolescente a Redes Sociales e Internet (ERA-RSI) y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS). Para ello, se estableció un diseño metodológico de carácter cuantitativo correlacional con análisis estadístico.

Los hallazgos nos muestran que no existe relación entre el riesgo de adicción a redes sociales e Internet y habilidades sociales ($r = -0.175$; $p > 0.05$), un 89% no presenta riesgo de adicción y un 79% cuenta con un nivel de habilidad social moderado aunque un 15% muestra un bajo nivel, probablemente características relacionadas en términos indirectos con Habilidades Sociales en Entornos Digitales como la regulación social en contextos digitales. Por tanto, los autores concluyen que la adicción a redes sociales no afecta a las HSE directamente y hacen mención de llevar a cabo más investigaciones sobre entornos digitales para la adolescencia.

Chiluisa Flores (2022) estudió la relación entre la dependencia a los videojuegos y el estrés académico en adolescentes, Ecuador. Con una muestra de 104 adolescentes de entre 12 y 18 años (48 chicos, 56 chicas), aplicó como instrumentos el Test de Dependencia a los Videojuegos (TDV) y el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estrés Académico (SISCO SV-21). Partió de una estrategia cuantitativa (transversal, regresión lineal y pruebas t). Los resultados indican que no hay correlación entre dependencia a los videojuegos y estrés académico ($r = 0.156$; $p > 0.05$) ya que 75% de los adolescentes tiene una baja dependencia y un estrés mayoritariamente moderado (54.8%), aunque los chicos tienen una mayor dependencia que las chicas y se relaciona con las habilidades socioemocionales de la regulación emocional y el manejo del estrés. En conclusión, el estudio se pronuncia con una dependencia a los videojuegos no correlaciona con el estrés académico, aunque se hacen hincapié a las diferencias de género que podrían influir en el desarrollo socioemocional de los adolescentes.

Millan Velasquez (2022) exhibió la relación entre la agresividad y la dependencia a videojuegos en adolescentes, Ecuador.Se segmentó el grupo de 222 adolescentes de entre 15 a 21 años (119 varones, 103 mujeres) y se utilizaron el Cuestionario de Agresividad (AQ) de

Buss y Perry y la Escala del Trastorno de Juego por Internet (IGDS9-SF). Se empleó un tipo de estudio de enfoque cuantitativo correlacional mediante el análisis estadístico. Los resultados muestran que hay una correlación significativa entre agresividad y adicción a videojuegos (Rho = 0.299; $p < 0.01$), también hay un 33.3% de niveles medios de agresividad y un 95.5% de bajos niveles de adicción a videojuegos, indicando que niveles altos de adicción a videojuegos podrían influir en competencias de la HSE como la regulación emocional y el control de impulsos en determinados contextos y videojuegos violentos. En conclusión, el estudio indica que la adicción a videojuegos influye en la agresividad, por lo que se debe trabajar intervenciones centradas en el desarrollo de HSE en adolescentes.

Espín Villena (2023) llevó a cabo la relación de los índices de calidad de sueño y el UVJ en adolescentes residentes en Ecuador. A una muestra de 150 adolescentes entre 12 y 15 años (76 varones, 74 mujeres) se le aplicó un instrumento que fue: el Índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh (ICSP) y el test "Test de Dependencia a los Videojuegos (TDV)" y estas datan de 2014 según la autoría. Se abordó la investigación desde el enfoque cuantitativo correlacional, utilizando análisis estadísticos.

Los hallazgos indican que existe una correlación positiva leve entre la calidad de sueño y la dependencia a los videojuegos (Rho = 0.207; $p < 0.05$), mostrando un porcentaje de buena calidad de sueño del 60.7% y un 76.7% en dependencia baja a videojuegos, aunque los varones mostraban un mayor nivel de dependencia en este instrumento, pudiendo relacionarse su dependencia como un impacto en la HSE ligada a aspectos como la regulación emocional y el manejo del estrés, en particular por la interrupción del sueño. En conclusión, la investigación sugiere que el uso de videojuegos por un tiempo prolongado puede ser un factor potencial que afecta a la calidad del sueño y por consecuencia a las HSE en adolescentes, justificando la importancia de promocionar hábitos saludables. Barragán Salazar (2023) estudió el impacto del UVJ en la comunicación familiar en adolescentes, Ecuador. Se segmentó una muestra de 62 adolescentes de entre 15 y 19 años, aplicando instrumentos como la Escala de Adicción al Juego para Adolescentes (GASA) y el Cuestionario de Comunicación Familiar (C.A.-M//C.A.-P). Empleó un enfoque cuantitativo de tipo correlacional usando el análisis estadístico.

Los resultados muestran que no hay correlación significativa en la relación entre el UVJ y la comunicación familiar (Rho = 0.046; $p = 0.720$), con un 25.8% de juego problemático y predominio de la comunicación evitativa, lo cual podría implicar daños en el HSE como la empatía o la expresión emocional, sobre todo del no poder conversar en familia.En definitiva, la conclusión del estudio indica que el UVJ no ejerce una influencia directa sobre la

comunicación, pero sí podría interferir indirectamente en el desarrollo de HSE, mediante la promoción del aislamiento o conflictos de tipo familiar.

Ríos Quezada (2023) determinó que existe relación entre el UVJ y la conducta agresiva en adolescentes ecuatorianos; para obtener esta información aplicó un muestreo en 104 adolescentes de 14 a 16 años de edad, e implementó los instrumentos Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videos Juegos (CERV) y Cuestionario de Agresión de Buss y Perry. El enfoque utilizado fue el cuantitativo no experimental, y de tipo transversal, y se aportó análisis estadístico.Los resultados muestran que hay correlación negativa entre la dependencia de videojuegos y la agresión (Rho= -0.040 a 0.069; p >0.05) con el 58.6% de dependecia en los videojuegos y el predominio de hostilidad lo que podría asociarse a aspectos del desarrollo de la HSE como regulación emocional y empatía, sobre todo vinculándola a promover impulsividad y síntomas de aislamiento social, en conclusión, el análisis lleva a la conclusión de que el UVJ podría no aumentar la agresividad si no también podría influir negativamente en el desarrollo de la HSE al restringir la interacción con los otros y el control emocional de los adolescentes.

Segura Martínez (2024) realizó un análisis de los efectos de la dependencia a videojuegos en la conducta de adolescentes en Guayaquil, Ecuador. Con una segmentación de 40 adolescentes de 14 a 16 años del sector de Mucho Lote 1 en Guayaquil, aplicó instrumentos como el Test de Dependencia de Videojuegos (TDV); utilizó un enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional, con análisis estadístico.

Los resultados muestran los efectos de la dependencia de los videojuegos en la conducta escolar en la cual se encuentran correlaciones negativas entre el tiempo dedicado a videojuegos y el rendimiento escolar (r = -0.382), así como efectos en síntomas de abstinencia y de tolerancia lo que se podría relacionar con aspectos en el desarrollo de la HSE como la regulación emocional y empatía, sobre todo vincularlas con el fomento del aislamiento y alteraciones del comportamiento. En conclusión, el análisis apunta a que la dependencia a los videojuegos afecta de manera negativa la conducta y el desarrollo de la HSE en adolescentes, insistiendo en la necesidad de intervención en la prevención.

Ahora bien, se han realizado investigaciones previas sobre los efectos de la utilización de los videojuegos en el aprendizaje, por ello, Del Rosario y Buteler (2018) exponen un estudio con los “resultados de la investigación actual sobre el aprendizaje con videojuegos” (p. 6), aquí se destacan los resultados de la revisión bibliográfica de 50 investigaciones realizadas a

estudiantes, en donde abordaron cuáles son las potencialidades de los videojuegos en el contexto educativo para los niños y adolescentes que lo usan. Los videojuegos son importantes para desarrollar las funciones cognitivas de los estudiantes, al proporcionar mayor concentración en las actividades que realizan. Además, "se destaca que la realidad de los sujetos que juegan videojuegos se encuentra dentro de una realidad alternativa" (Del Rosario y Buteler, 2018, p. 18).

De la misma manera, algunos de los estudios tratan sobre las interacciones de los adolescentes con los videojuegos, como socializan los adolescentes con otras personas y cómo llegan a desarrollar hábitos de seguridad y preferencias, de este modo Muñoz & Segovia (2019) analizan cuáles son las preferencias de los adolescentes para los videojuegos, se entiende que, por cuestiones de género, los hombres son los más interesados en videojuegos en comparación a las mujeres. Es decir que la mayoría de los adolescentes que se interesan por los videojuegos son hombres desarrollando habilidades de seguridad.

Una de las investigaciones más relevantes sobre este tema es el realizado por Pérez-Sánchez et al. (2020), el cuál presentan los "aspectos socio cognitivos sobre el uso de los videojuegos" (p. 1); este documento es de suma importancia, por lo que, explica las diferencias socio cognitivas entre el UVJ y el estado de ánimo de las personas que lo juegan. Se identifica que un juego violento está relacionado con estados de ánimo positivos y los juegos colaborativos son dirigidos a estados de ánimo emocionales.

Los efectos positivos de jugar los videojuegos no solo van dirigidos principalmente a la diversión, sino que además aportan gran parte en el contexto social, da a entender que los videojuegos no solo son utilizados para el entretenimiento, sino como ayuda positiva para las personas (Moscardi, 2020).

Por otra parte, se ha destacado el UVJ en aspectos importantes en la salud mental de los adolescentes; en este caso, se identifican las ventajas que desempeña este ámbito en las HSE de las personas; de tal manera, se mencionan las diferentes investigaciones que presentan estudios cruciales en las HSE.

Otro estudio realizado en adolescentes mexicanos explica las HSE como un conjunto de relaciones sociales y humanas, en donde se necesita tratar de manera objetiva estas habilidades para mejorar la educación emocional, a través de una intervención pedagógica integral oportuna (Ramírez et al., 2021). Es decir, las relaciones sociales están basadas en las HSE, las cuales se pueden intervenir psicológicamente en los adolescentes para que identifiquen sus

fortalezas en cuestión de emociones.

Con igual importancia, estas competencias son básicas a la hora de interactuar socialmente, motivo por el cual el estudio subraya especialmente las HSE de los estudiantes, una variable importante ya que guarda relación con sus conductas, por lo que es esencial para el estudio. Dicha variable se dirige especialmente a las emociones y actitudes que toman las personas en cuestión de distintos temas o actividades que se realicen (Cedeño et al., 2022). En otras palabras, es una necesidad que lo humanos compartan armónicamente sentimientos y emociones con otras personas, de tal manera, es esencial que se desarrollen buenas relaciones. Debe existir signos de empatía, comunicación y comprensión entre pares en el contexto escolar.

En una relación entre la salud mental y las nuevas tecnologías; es decir, entre las HSE y el UVJ, defienden el desarrollo de los factores positivos en la salud mental, por tanto, para Sánchez y Benítez (2022) en el estudio realizado sobre la "salud mental y las nuevas tecnologías" (p. 1), mencionan que las nuevas tecnologías han evolucionado, es de esta manera como los videojuegos y las redes sociales han desarrollado nuevas capacidades de aprendizaje positivo. Sin embargo, no es cuestionable la educación sobre estos temas para controlar su uso.

Desarrollo teórico

Uso de Videojuegos

Definición

Los videojuegos son prácticas culturales las cuales promueven una comunicación interactiva que combina recursos semióticos para transmitir significados digitales (Polo y Vargas, 2024). Tal definición exhibe que el UVJ, desde la perspectiva lúdica, cognitiva y social, permite al jugador participar de su co-construcción, haciendo uso de una conversación real, pero mediada por algoritmos y tecnología los cuales ayudan en las HSE (Henríquez & Zúñiga, 2017).

En los años 80, el uso se asociaba a efectos negativos, como adicción, sedentarismo, aislamiento social, fracaso escolar y violencia, puesto que se veía el UVJ como inhibidores del aire libre y/o estudio. Sin embargo, fue a partir de los 90 que se reconoció el UVJ como potenciación de las habilidades cognitivas, metacognitivas y creativas, además de ser una herramienta educativa en beneficio de conductas prosociales (Henríquez y Zúñiga, 2017).

Además, Henríquez & Zúñiga (2017) señalan que el UVJ pasaron de ser artefactos desde 1960, siendo considerados como herramientas tecnológicas y luego, pasando a ser herramientas culturales, en todas, se puede acceder a través de computadoras, teléfonos y dispositivos portátiles. Incluso, pueden identificar corrientes como la ludología (juego y reglas), donde el

juego desarrolla aspectos cognitivos y lo próximo; la narratología (historias interactivas en el juego); la teoría del diseño de juegos (tipos y estructuras); la semiótica (descompone signos y significados).

Además, se considera una modalidad de interacción humano-computadora que integra imágenes, sonidos, lenguaje escrito, oral y tacto. Kress (2003) y Hodge & Kress (1988) lo denominaron electrónicamente ya que se basa en un medio informático y, como tal, es gráfico en naturaleza, permitiendo la recepción para intervenciones virtuales. En el contexto de Soto (2021) y Calsamiglia & Tuson (2004), para quienes 'discurso' se refiere a los actos socio-comunicativos de transmitir pensamientos, sentimientos y creencias sociales, la realidad virtual en los videojuegos extiende el discurso a la 'multisimultaneidad' de lo digital. En Kress (2003) y Hodge & Kress (1988), un aspecto más intrigante de los recursos semióticos (íconos, colores, símbolos) es el elemento de significación que mejora el diseño del juego y el concepto del jugador como intérprete.

Para ilustrar, en el juego Infamous Second Son, se requiere leer las secuencias narrativas, comprender las imágenes/videos explicativos e interpretar los diálogos. Esta interacción en el contexto del juego crea lo que el jugador denomina como “literatura ergódica” (Hunter, 1998). Esto se debe a que en el contexto de los videojuegos, el jugador es pasivamente activo en el sentido de que 'hace' tanto como 'pausa'. En este caso, el jugador participa activamente en lo que se llama jugabilidad (experiencia social o estratégica), estructura del juego (las reglas) y mundo del juego (el mundo inmersivo).

Análisis cultural

Entre lo creativo y los riesgos digitales, los videojuegos nacen como pilares de la cultura, moldeando identidades, experiencias y relaciones sociales (Gómez León, 2024). Estudios de Cabellos & Pozo (2023) y Rodríguez & Padilla (2021) Ilustran que el UVJ fomenta la empatía, la innovación y la cognición moral. Este análisis cultural explora los videojuegos desde lo lúdico, integrando producción, consumo, inmersión y salud pública. Desde lo histórico, los videojuegos representan una evolución exhibida a mediados de los XX como experimentos tecnológicos; sin embargo, su popularización los posicionó como lo más influyente de la digitalidad (Rodrigo de Haro, 2025).

Muriel et al. (2023) definen los videojuegos como un sistema no estático que impregna estilos de vida, sentidos perceptivos y dinámicas relacionales dentro de la cultura. Por ende, se convierte en un acto lleno de emociones (alegría, tensión, logro) que contribuye al bienestar

personal y a los aspectos lúdicos de la cultura. Tales narrativas generan espacios alineados a la libertad de espacio-temporales, donde las reglas digitales promueven la motivación y la creatividad, extendiendo la mente a un aspecto tecnológico que simula realidades y experiencias. Culturalmente, los videojuegos fomentan la participación y colaboración, rompiendo con modelos de consumo mediático tales como el cine y la televisión (Torres-Parra et al., 2022).

Por su lado, la gamificación hace uso de mecánicas lúdicas (retos, incentivos) en contextos no jugables (educación, trabajo, turismo), influyendo en los comportamientos sociales y promoviendo la empatía social. Autores como Muriel et al. (2023), destacan que los videojuegos estimulan las relaciones prosociales, desde el uso de simulaciones gastronómicas, las cuales se conectan con tradiciones culturales que exploran identidades globales en los jóvenes. Tal interactividad transforma al jugador en "co-creador" puesto que desplegará estrategias cognitivas, motoras y emocionales a fin de realizar un buen juego; gracias a todo ello se incentiva la autonomía y el compromiso en videojugadores.

Ahora bien, Rodríguez y Padilla (2021) exhiben la revolución de la tecnología como un apartado relacionado con la mentalidad, puesto que el juego posibilita la cotidianidad desde la utilización de aplicaciones digitales en el hogar hasta los entornos organizativos gamificados. Sin embargo, el tema cultural no quita el tema negativo donde el uso excesivo también se relaciona con temas de salud pública. Según ello, los mismos autores denotan que los videojuegos (MMORPG) pueden generar un tipo de juego patológico o problema que, según estadísticas, afecta al 1-30% de los adolescentes varones de 10 a 19 años, sobre todo en países como China y Corea. Estos aspectos, asociados a factores culturales, exacerban las desigualdades económicas y de género, agravando las presiones sociales y la disfuncionalidad familiar.

Desde la cultura, el UVJ también se representa como un vicio puesto que a mayor tiempo de jugabilidad, mayores problemas emocionales (desregulación) y alteraciones físicas (sueño y alimentación). Asimismo, los indicadores fisiológicos enfatizan que la adicción modifica el cuerpo y la mente, al detectarse que los problemas como TDAH y TEA se agravan en sintomatología por las mismas adicciones (Rodríguez & Padilla, 2021).

Aspectos sociales del videojuego

Considerar los videojuegos desde la perspectiva social pavimenta el reconocimiento de un doble rostro: un espacio de encuentro en el que emergen interacciones cooperativas y

aprendizajes relacionales, pero, desgraciadamente, también un ámbito de riesgos cuando el uso se desprende de marco y sentido. En multijugador la parte de diseño invita a coordinar acciones, repartir roles y establecer breves pero constantes comunicaciones; en ese intercambio, el jugador pone en juego la empatía situacional, la negociación de normas y la autorregulación para mantener el objetivo común. De esta manera, el juego se aleja del mero entretenimiento para plantear el espacio para practicar la mediación de la vida cotidiana: pedir turno, traducir malentendidos, reparar errores, y cuidar el vínculo; incluso, en ese contexto, bajo presión. La lectura sitúa al videojuego como recurso con potencial formativo para aprender a convivir y resolver desacuerdos en el trabajo en equipo (Caisaguano & Lara-Salazar, 2022).

Pero la misma accesibilidad que propicia la cooperación permite igualmente la dependencia en espacios donde no hay límites, no hay acompañamiento y no hay sentido educativo. Una utilización desregulada suele excusarse en la época que toma connotaciones de dar la vuelta a las responsabilidades y hacer que la vida puenteada se empobrezca, en conductas que son señales de aislamiento, irascibilidad y deterioro de los climas identificado como familiar u escolar. En esa tensión, la búsqueda de recompensas inmediatas dentro del videojuego tiene que ver con procesos lentos del mundo real y tiende a mermar la propensión a un esfuerzo sostenido que marcaría signos de la afectación del ánimo o a respuestas impulsivas en situaciones de estrés (Salavera et al., 2019).

El perfil de riesgo no es homogéneo, las variables de varones irrumpen mucha más exposición de los géneros competitivos y de gran activación, siendo así el videojuego como medio para hacer frente a las presiones sociales o a las frustraciones que llevan un tiempo acumulándose, desluce las rutinas y tiende a acentuar las fricciones en casa (Greitemeyer, 2018).

En el centro, el resultado social del videojuego depende del cómo y del para qué: selección de contenidos, tiempos, acompañamiento adulto, transferencia escolar de lo que se puede aprender. Si se priorizan los videojuegos cooperativos, si se dan reglas de diálogo, si se hace debrief de lo acontecido en partida, el videojuego favorece hábitos sociales eficaces para la mediación: en cuanto a identificar emociones ajenas, en posiciones distintivas de intereses, en sostener reglas de conversación y en la construcción de acuerdos explícitos.

Pero si el videojuego no es un juego de vídeo sino el juego queda entregado a la inercia del diseño y a una gratificación instantánea, salta una rutina que acorta la paciencia, sostiene respuestas agresivas y acorta distancias entre impulso y acción.. La clave, entonces, es integrar el videojuego con propósito pedagógico y con marcos de convivencia: objetivos explícitos,

tiempos definidos, roles rotativos, responsabilidades compartidas y momentos de reflexión guiada, de modo que la experiencia digital opere como puente hacia vínculos más cooperativos y no como sustituto de ellos (Greitemeyer, 2018; Salavera et al., 2019; Caisaguano & Lara-Salazar, 2022).

Factores positivos y negativos

Como aspectos positivos tenemos las mecánicas lúdicas donde los juegos fomentan el desarrollo cognitivo, estimulando y rompiendo la curiosidad de los jóvenes frente a rasgos convencionales, tales actividades promueven el aprendizaje a largo plazo (Garay-Montenegro & Ávila-Mediavilla, 2021). En Educación Física, los "*exergames*" aprenden a tener perseverancia y a colaborar en equipo, convirtiendo sus sesiones en experiencias colaborativas de fortalecimiento interpersonal y regulación emocional tales como reevaluación cognitiva. Por lo mismo, más allá del aula, los videojuegos se vuelven catalizadores del bienestar socioemocional al ofrecer apartados de regulación a fin de explorar los sentimientos y manejarnos en entornos seguros, promoviendo así la resiliencia (Orozco Santander et al., 2025).

En la misma ruta, su diseño interactivo promueve los aspectos cognitivos permitiendo que los video jugadores vivencien y tomen decisiones éticas, las cuales también pueden ser usadas en el mundo real como pensamiento crítico, estrategias lógicas y autonomía (Garay-Montenegro & Ávila-Mediavilla, 2021). Ahora bien, desde la Psicología Educativa y la Neuropsicología, los videojuegos son considerados como herramientas digitales que benefician las dificultades académicas, los problemas de conducta y las dificultades socioemocionales; todo ello a fin de promover la motivación extrínseca con manejos conscientes del estado emocional; gracias a ello se enriquece el desarrollo cognitivo y emocional de los jóvenes (Orozco Santander et al., 2025). En la misma línea, los adultos mayores y niños con déficit de atención son ayudados por juegos digitales los cuales interactúan a la persona con aspectos emocionales, ejercicios de memoria, atención y funciones ejecutivas lo cual permite al adulto mayor vivir su envejecimiento acorde a su salud mental

Como aspectos negativos, se observa que el tiempo frente a la pantalla crea un estilo sedentario de baja vitalidad juvenil al dejar acumular la grasa corporal o trastornos musculoesqueléticos por las reducidas actividades físicas y el bajo cuidado corporal; por otro lado, las exposición constante a las luces brillantes del artefacto se torna preocupante a la visión ocular y el sueño en casos donde no se descanse a vista; asimismo, las posturas forzadas dejan a los adolescentes

con dolores musculares que pueden complicar temas cardiovasculares (Lliguipuma-Hidalgo et al., 2024). Tales hábitos sedentarios crean ciclos de fatiga donde el tiempo los vuelve crónico impidiendo el desarrollo físico del adolescente (García-Gil et al., 2025).

Siguiendo las líneas negativas, la adicción a los videojuegos afecta la salud mental de los jugadores donde, por temas de evitación y vulnerabilidad, no da paso a la expresión emocional, generando sintomatología ansiosa y depresiva. Además de ello, dada la instantaneidad de los videojuegos, se reducen aspectos como la resiliencia, la autoestima y el aislamiento, que aumentan o reducen según la cronicidad del uso, convirtiendo las amenidades en fuentes de irritabilidad y frustración. La dependencia de los jóvenes por el mundo virtual les hace perder el potencial para poder llegar a procesar sus emociones, lo que conlleva a escasa motivación y el sentido de vacío que aplica a toda su realidad (Lliguipuma-Hidalgo et al., 2024).

Desde la perspectiva social, esta dependencia crea restricciones queaislan a los adolescentes de sus vínculos con la familia y con los amigos/as, lo que hace que las HSE queden debilitadas para sustituirlas por comunidades efímeras que reemplazan las relaciones reales, resultando en conflictos relacionales y en soledad que aumenta el desarraigo emocional. Asimismo, desde lo académico, el uso problemático de videojuegos interfiere con la concentración y el compromiso escolar, desviando el enfoque a recompensas virtuales que eclipsan el esfuerzo requerido para el aprendizaje, deteriorando el rendimiento y la procrastinación crónica, la cual afecta las calificaciones y la confianza en sus capacidades futuras (García-Gil et al., 2025).

Preocupación

La saliencia se entiende como foco que instala al videojuego en primer plano de atención y agenda; por un lado, pensamientos, anticipaciones y planes giran alrededor de la próxima sesión y del rendimiento esperado; por otro lado, logros digitales pasan a operar como vara para medir valor personal; además, notificaciones, rankings y retos periódicos empujan la mirada a volver al juego aún lejos de la pantalla; a la vez, señales del entorno evocan deseo de conexión y comprimen el tiempo para estudio y convivencia; en esta línea, King & Delfabbro (2019) explican que la centralidad del juego organiza rutinas y desplaza reforzadores externos; en consecuencia, tareas con retorno lento pierden atractivo y la identidad se alinea con el desempeño intrajuego; así, la saliencia antecede escaladas de uso e interfiere con descanso y responsabilidad; por tanto, reconocer este foco temprano permite reequilibrar fuentes de recompensa fuera de línea (American Psychiatric Association, 2013).

El refuerzo variable y las micro-metas facilitan la persistencia de la focalidad: las micro-metas,

las series y las colecciones establecen una agenda paralela en relación a su cumplimiento; la comparación pública incrementa por un lado el deseo de mejora continua, además establece una mentalidad orientada en plano de producción; por el otro lado, la conexión sin fricción disminuye las barreras y favorece micro-sesiones en los huecos temporales del día; a la vez el recuerdo de los antecedentes de victorias recientes hace desaparecer los costos de reciente ocurrencia y sostiene el impulso extra; en paralelo la anticipación audiovisual y social, reduce la tolerancia y la paciencia ante los procesos que requieren un tiempo; en esta óptica, Attrill-Smith et al. (2019) discuten cómo la arquitectura del juego capta recursos atencionales; en consecuencia, la autoeficacia se liga al desempeño y dificulta aceptar pausas; así, separar señales, hábito y recompensa aparece como objetivo inicial de intervención (King & Delfabbro, 2019).

Reequilibrar la atención requiere mapear disparadores y entrenar micro decisiones que redirigen foco con rapidez; por un lado, conviene instalar pausas sin pantalla y tareas breves con cierre visible; por otro lado, temporizadores externos marcan inicios y finales para proteger transiciones; además, la agenda suma estudio, deporte y encuentro con pares con metas alcanzables; a la vez, la familia acuerda reglas de acceso y lugares comunes que limitan intrusiones; en este marco, Vohs & Baumeister (2017) destacan el papel de la autorregulación para sostener cambios; en consecuencia, la escuela ofrece objetivos por tramo y retroalimentación que compite con la inmediatez digital; así, los pares co-construyen proyectos presenciales con reto y cooperación; por tanto, el registro simple de tiempo y satisfacción orienta ajustes y celebra avances (American Psychiatric Association, 2013).

Modificación del ánimo

La modificación del ánimo se entiende como USV para bajar tensión, tristeza o aburrimiento; por un lado, la pantalla ofrece distracción, logro y sensación de control con esfuerzo bajo; por otro lado, el alivio inmediato refuerza la respuesta cada vez que cede el malestar; además, el foco se desplaza hacia sentirse mejor en el acto y queda poco espacio para nombrar y reevaluar emociones; a la vez, conversaciones difíciles se posponen y pedidos de ayuda pierden oportunidad; desde esta base, Gross (2014) describe que la estrategia de escape recorta aprendizaje emocional; en consecuencia, el repertorio de afrontamiento pierde variedad y la vida fuera de línea parece menos eficaz para estabilizar el ánimo; así, el juego pasa de ocio a regulador afectivo con impacto en sueño y acuerdos familiares; por tanto, entrenar identificación emocional y pausas con sentido devuelve agencia (K. P. Rosenberg & Feder, 2014).

Por su parte, la adolescencia proporciona un terreno muy favorable: el alto nivel de reactividad afectiva y la búsqueda de novedad aumentan el atractivo de la solución con metas que se definen claramente y ofrecen feedback rápidamente; en la parte connotativa, las notificaciones constantes y los retos que aparecen de forma diaria proporcionan cierta expectativa de mejora con una sola partida; al mismo tiempo, la mente se va desarrollando una asociación entre tensión y juego y va llamando a la pantalla ante cualquier señal de malestar; además, los motivos y los efectos quedan en el fondo ante la urgencia de conectar; al mismo tiempo, los diálogos quedan en espera y las demandas de ayuda se apagan; en esta línea, King & Delfabbro (2019) describen el paso entre el alivio circunstancial y el hábito establecido; es así cómo el rebote afectivo al fracasar en el acceso justifica la solución digital; así el patrón resulta un apéndice del sueño y del estudio sin evaluación de coste como tal (Young & De Abreu, 2017).

Ahora bien, reorientar el ciclo implica describir el mapa de disparadores y separar sentir de actuar en cada episodio; por un lado, conviene entrenar identificación fina de emociones y reevaluación para abrir rutas distintas a la conexión; por otro lado, respiración y atención a la experiencia colocan un espacio entre impulso y decisión; además, el calendario agrega pausas activas, descanso y ocio no digital con valor social; a la vez, la familia acuerda reglas previsibles con apoyo cálido; desde esta óptica, Gross (2014) plantea que el entrenamiento deliberado amplía la ventana de tolerancia; en consecuencia, la escuela ofrece tutorías breves y metas visibles; así, los pares co-construyen actividades con logro y pertenencia fuera de pantalla; por tanto, el juego recupera lugar de entretenimiento y el manejo del ánimo refuerza autonomía (K. P. Rosenberg & Feder, 2014).

Tolerancia

La tolerancia se comprende como la necesidad de más tiempo, intensidad o desafío para lograr igual gratificación; por un lado, sesiones breves pasan a maratones o modos competitivos; por otro lado, el calendario se pliega a temporadas y ventanas de recompensa; además, reforzadores naturales como deporte o conversación pierden brillo frente al retorno veloz del entorno digital; a la vez, la presión del grupo convierte la excepción en regla; en esta dirección, American Psychiatric Association (2013) presenta la escalada como criterio de progresión; en consecuencia, el descanso cede y la motivación por tareas lentas se erosiona; así, el monitoreo subjetivo subestima horas y mantiene ilusión de control; por tanto, hacer visible la escalada y pactar límites progresivos abre una vía de reversión posible (K. P. Rosenberg & Feder, 2014).

De seguido, la escalada incluye cambio de cualidad del estímulo: partidas clasificadas, retos de

alta valencia y métricas visibles normalizan la comparación; por un lado, cada logro redefine el estándar y empuja metas crecientes; por otro lado, el avance infinito deja algo pendiente y dificulta cerrar ciclos; además, la novedad de actualizaciones impulsa retorno y bloquea hábitos alternos; a la vez, la fatiga de autocontrol reduce capacidad de sostener decisiones moderadas; desde esta mirada, Vohs & Baumeister (2017) subrayan el costo de mantener control bajo alta tentación; en consecuencia, la frase "una más" surge de micro recompensas que prometen cierre y abren cadenas nuevas; así, el ambiente sin señales de final facilita excederse; por tanto, la motivación por logros sin marcador visible se debilita (King & Delfabbro, 2019).

Ahora bien, re-sensibilizar placer natural implica exposición regular a actividades con valor intrínseco; por un lado, líneas de tiempos con ventanas y alarmas externas permiten adherencia; por otro lado, la gama de ocio offline nos devuelve pertenencia y éxito a través de contacto real; muy bien, la higiene de sueño con rutina predecible y con ritual de cierre, nos retorna energía; y también, las medidas de horas y participación social, permitiendo también ser ajustadas sin fricción; en este marco, K. P. Rosenberg & Feder (2014) proponen metas graduales y reforzadores no digitales; en consecuencia, planes para señales de escalada ofrecen caminos alternos con refuerzo tangible; así, familia y escuela sostienen límites con calidez y metas intermedias; por tanto, la tolerancia cede y la agenda recupera variedad (American Psychiatric Association, 2013).

Síntomas de abstinencia

La abstinencia se exhibe como aparición de irritabilidad, inquietud, ansiedad o dolor físico cuando falta acceso; por un lado, el organismo asocia alivio con conexión; por otro lado, el corte activa tensión y urgencia por retomar sesión; además, la secuencia deseo-frustración-retorno refuerza el patrón y dificulta pausas; a la vez, la tolerancia a la frustración cae y el clima de casa o aula se tensa ante límites y turnos; desde esta base, Young & De Abreu (2017) describen hipervigilancia y consulta repetida; en consecuencia, el sueño se altera por activación y rumiación sobre objetivos pendientes; así, el foco emocional se estrecha hacia el propio malestar; por tanto, psicoeducar el ciclo, restaurar descanso y entrenar autocontrol reduce el síntoma (American Psychiatric Association, 2013).

Además, señales del juego como sonidos y logos evocan recuerdos y elevan deseo; por un lado, la urgencia desplaza tareas con demora; por otro lado, la estrategia dominante de regular con retorno digital impide ensayar soluciones sociales; además, la autoestima se liga a logros del entorno virtual y queda vulnerable ante fallas; a la vez, relaciones presenciales sufren por

interrupciones en momentos sensibles; en esta línea, Gross (2014) explica que ampliar estrategias de regulación mejora tolerancia a malestar; en consecuencia, pequeñas demoras activan respuestas intensas por expectativas poco realistas; así, reconocer disparadores permite estructurar respuestas alternas antes del pico de urgencia; por tanto, el apoyo de pares y adultos facilita decisiones más estables (Young & De Abreu, 2017).

Luego, psicoeducación y prácticas de corte se combinan para conseguir el tener un buen margen para sopesar entre impulso y acción; por un lado, el aplicar pausas tecnológicas mediante señales externas acaba de consolidar un hábito de cierre entre acción y querer; por otro lado, la higiene del sueño mediante horarios regulares y un ritual para calmarse acaba de bajar la activación al llegar la hora de irse a dormir; así mismo, el autocontrol mediante respiración durante los ejercicios y al realizar tareas breves proporciona un foco alterno; de la misma forma, una mediación parental con acuerdos claros y una buena dosis de seguimiento evita escaladas; en este sentido, la American Psychiatric Association (2013) hace hincapié en la importancia de los límites previsibles, a la postre tutorías para esperar y cooperar que aportan al final en mejoras sobre las habilidades del aula; por lo tanto, los sustitutos motores y sensoriales en minutos bajan la activación; por ello, el monitoreo de estados y del deseo de conexión ayudaría a llevar a cabo reveladores patrones y vías para hacer ajustes (Young & De Abreu, 2017).

Conflicto

El conflicto se comprende como choques entre el mundo intrajuego y ritmos de la vida diaria; por un lado, aparecen retrasos, incumplimientos y cambios de agenda; por otro lado, conversaciones sobre límites derivan en reproches y defensas; además, el control del tiempo pierde estabilidad por ciclos de “una más” y la confianza se resiente por ocultamientos; a la vez, el grupo de pares nota ausencias y la pertenencia presencial se debilita; en esta línea, Attrill-Smith et al. (2019) describen cómo la cibervida reconfigura vínculos y reglas; en consecuencia, la cooperación cae y la organización de tareas se vuelve frágil; así, la relación gira en bucles de tensión sin acuerdos verificables; por tanto, pactar reglas claras y validar esfuerzos reduce fricción (Vohs & Baumeister, 2017).

La desorganización de hábitos debilita autorregulación y puntualidad; por un lado, feedback centrado solo en fallos erosiona la alianza y borra avances que merecen refuerzo; por otro lado, comunicación con escucha y metas realistas abre camino a cambios sostenibles; además, reglas claras evitan negociaciones sin cierre; a la vez, ocio compartido integra el juego a la vida

familiar y previene polos rígidos; desde esta óptica, Vohs & Baumeister (2017) sostienen que la estructura reduce roces y mejora cooperación; en consecuencia, la escuela aporta tutorías y canales ágiles para ajustar tareas; así, anclas visibles de rutina facilitan cumplimiento sin fricción; por tanto, el vínculo gana estabilidad y reduce escaladas innecesarias (King & Delfabbro, 2019).

Diseñar intervención relacional, por un lado, implica pensar en acuerdos escritos, roles y compromiso; por otro lado, también significa pensar en conversaciones cortas y regulares que permiten evitar la acumulación de tensiones; por otro lado, también conlleva ser lo suficientemente asertivo para pedir pausas y alternar el discurso y evitar así los choques; por último, también incluye un refuerzo social del cumplimiento sostenido que determina la seguridad y permite poner de relieve el progreso; e incluye, finalmente, la coordinación con los docentes que permite activar alertas; y en esta dirección, Attrill-Smith et al. (2019) proponen integrar educación digital y habilidades sociales; en consecuencia, espacios presenciales de pertenencia devuelven orgullo y sentido; así, reparación tras incidentes se centra en qué hacer distinto y qué apoyo requerir; por tanto, fortalecer la relación coloca el juego en proporción sana y reduce combustible del conflicto (Vohs & Baumeister, 2017).

Recaída

La recaída se exhibe como reingresar al uso tras intentos de control; por un lado, horas, lugares o contactos activan deseo; por otro lado, el ánimo bajo y el estrés justifican la "excepción por hoy"; además, la promesa de logro veloz oscurece costos y facilita el regreso; a la vez, el conteo mental subestima tiempo real y la vigilancia rígida produce fatiga y abandono del plan tras un desliz; desde este enfoque, Marlatt & Donovan (2005) explican que interpretar el tropiezo como dato abre ajustes finos; en consecuencia, planes "si–entonces", apoyos breves y alternativas atractivas cierran la brecha entre intención y acción; así, contratos conductuales y metas escalonadas sostienen consistencia; por tanto, la opción sana se vuelve más fácil de elegir (Young & De Abreu, 2017).

Adicionalmente, la impulsividad adolescencial y los reforzadores sociales incrementan el desafío mantener la restricción; por un lado, formas de pertenencia a clanes y el enfrentamiento a acontecimientos hacen aumentar el coste que se percibe para no realizarlo; por el contrario, el automatismo de abrir la aplicación por aburrimiento establece automatismos; además, el estrés académico o familiar incrementa la vulnerabilidad al faltar alternativas que estén preparadas; al mismo tiempo, placeres off-line que tengan valor personal se convierten en

competidoras cuando tienen diseño y soporte real; en esta dirección, Young & De Abreu (2017) aconsejan la existencia de planes graduales y de un lenguaje interno compasivo; de la misma forma, la transparencia con la familia y pares hace disminuir tener que ocultar y libera energía para cumplir los acuerdos; de este modo, la revisión semanal de datos convierte la percepción en evidencia; por lo que se refiere a cerrar brechas de sueño, alimentación y movimiento incrementa la resiliencia (Vohs & Baumeister, 2017).

Construir el mantenimiento a través de contratos y la utilización de reforzadores sociales fija consistencia no perfección; por un lado, respuestas tipo "si–entonces" para horas y lugares críticos concretan intenciones en acciones observables; por el contrario, las pausas estructuradas con inmediatamente sustitutos evitarán el vacío; además, el monitoreo de horas, sueño e interacciones presenciales permitirá medir el impacto y guiar ajustes; al mismo tiempo, la gestión del tiempo mediante bloques y descansos producirá mayor reparto de la energía; a partir de esta base, Marlatt & Donovan (2005) reafirman la práctica deliberada contra recaídas; de la misma forma, reestructurar las expectativas en gratificación acepta un placer más lento y acumulativo; de la misma forma, los apoyos de pares proporciona reconocimiento sin contadores virtuales; de esta manera, la identidad múltiple minimiza el riesgo de recaída y hace estable la decisión saludable (Young & De Abreu, 2017).

Habilidades Socioemocionales

Las HSE son fundamentales para establecer un bienestar y un equilibrio emocional de las personas. La responsabilidad que recae en los individuos es sumamente importante, por lo que tomar decisiones en el diario vivir, como son estudios, trabajo, sociedad y familia, define el éxito o fracaso de los mismos.

Estos ámbitos tienen niveles de importancia; sin embargo, en años recientes se ha confirmado que los de mayor relevancia se han definido en el trabajo y el estudio. En el contexto laboral, las HSE son esenciales para una buena preparación profesional, comunicación efectiva y trabajo en equipo (Arango Benítez et al., 2024). De tal manera que la eficiencia y eficacia de éxito en una empresa o institución depende de las emociones de los empleados, de qué tan preparados se sienten mentalmente para desempeñar un puesto de trabajo sin errores y aplicar actividades que refuercen el desarrollo corporativo.

Por otro lado, en el contexto educativo se define principalmente en el desempeño académico de los estudiantes adolescentes. "La autorregulación, empatía y resolución de problemas mejoran el desempeño en diferentes áreas académicas" (Arango Benítez et al., 2024, p. 3), estas

competencias académicas son parte clave para que desarrollen mejor sus actividades, se concentren mejor en sus materias, colaboren entre sí, resuelvan conflictos y asuman desafíos con actitudes positivas. Sin embargo, en las instituciones educativas se han empleado métodos para el aprendizaje y desarrollo en habilidades cognitivas y académicas, dejando a un lado las HSE.

Dichas HSE tienen rangos de concentración en diferentes áreas de los sujetos, como son: inteligencia emocional, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

La resolución de conflictos es uno de los procesos que se implementa para identificar, atender y resolver problemas que se puedan presentar entre un conjunto de individuos. Forma parte de las HSE, dado que, ante la confrontación de posturas, se utilizan la comunicación y la negociación, de modo que se arribe a consensos que no perjudiquen a las partes, sino que, por el contrario, involucren un beneficio mutuo, a través de la provisión de soluciones equitativas.

Siguiendo la línea de pensamiento de Saaty (2013), se debe tratar de encontrar una solución que mejore de forma sustancial algún conflicto o problema relevante para todos los involucrados, y que, además, carezca de efectos negativos. Sin embargo, en el ámbito laboral o de la educación, se presentan problemas y conflictos donde las partes involucradas proponen, de manera opuesta, objetivos y fines que deben ser articulados en beneficio de la colectividad para poder encontrar la mejor respuesta que solucione el problema, y que, para eso, considere cada una de las posturas de los implicados.

La capacidad de las emociones se manifiesta en varias partes de la vida. Se podrían reconocer, comprender, graduar, y poner en acción las emociones en actividades grupales y en las actividades y propósitos necesarios para mantener, controlar, y manipular a las emociones en actividades individuales. La inteligencia emocional es una forma innata de relacionarse con la sociedad, como resumen García & Giménez (2010, p. 45), “tener control de los impulsos, autoconciencia, motivación, entusiasmo, perseverancia y agilidad mental.” Esencialmente, integra múltiples componentes fundamentales de la resolución de problemas, demostrando las diversas habilidades cognitivas necesarias para la realización del proceso de pensamiento para llevar a cabo la tarea.

Según Dueñas (2022), existen dimensiones en los que se emplea la inteligencia emocional, tales como son:

- Componencial: Aplicación de distintos mecanismos cognitivos para desarrollar y solucionar tareas complicadas.

- Experiencial: Solucionar tareas nuevas no conocidas con soluciones y respuestas adecuadas.
- Contextual: Adaptación al ambiente y resolución de problemas cotidianos.

Comprensión y gestión del conflicto (CGC)

Comprender y gestionar el conflicto implica reconocer emociones ajenas, decodificar intereses detrás de posiciones y analizar opciones que alinean necesidades diversas; Moore (2014) explica que el mediador identifica asuntos, personas y procesos, y distingue entre demandas explícitas y motivaciones subyacentes, con lo cual abre espacio para reconciliar expectativas y construir soluciones comunes; por un lado, sensibilidad empática y curiosidad por el relato de cada parte permiten aclarar hechos y significados, y por otro lado, mapas de problema y criterios de legitimidad organizan la conversación hacia acuerdos verificables; en este sentido, la CGC se expresa cuando el estudiante "se interesa por comprender la situación" y busca convergencia antes de proponer salidas (Coleman et al., 2014; Fisher et al., 2011). Gestionar bien supone pasar de posiciones a intereses, ordenar temas y contrastar opciones con estándares aceptados (equidad, factibilidad, reciprocidad); Fisher et al. (2011) proponen la separación habitual de las personas del problema, centrar el enfoque en los intereses de las partes y generar alternativas de acuerdo con criterios explícitos, lo que disminuye la defensividad y favorece la creatividad; además, una buena CGC incluye la evaluación de los riesgos que presenta cada una de las opciones y el tipo de plan de cumplimiento con la división de las responsabilidades que corresponda por parte de los implicados; en esta línea, indicadores como "identificación de necesidades e intereses", "análisis y reconciliación" y "búsqueda de soluciones comunes" son guías para observar y justifican el porqué de las intervenciones tempranas para prevenir escaladas que generalmente surgen de interpretaciones parciales (Johnson & Johnson, 2017; Moore, 2014).

En la escuela, la CGC avanza con las rutinas de aula: preguntas abiertas que invitan a relatar, paráfrasis para contrastar la comprensión, síntesis que retoman los acuerdos parciales; Johnson & Johnson (2017) evidencian que los programas cooperativos forman en estas destrezas y que éstas, a su vez, incrementan el sentido de la justicia procedimental y refuerzan el valor de la relación por encima de la victoria puntual; en su evaluación, ítems como "Percibo fácilmente cuando alguien se siente incómodo" son como ventanas de empatía y lectura de contexto "Cuando mis compañeros tienen un problema, me interesa comprender la situación" hace las conexiones con la motivación prosocial y la capacidad para analizar; en definitiva, la CGC

implica la claridad respecto del conflicto con una solución cuidadosa hacia las personas y el futuro de la relación (Coleman et al., 2014; Durlak et al., 2015).

Facilitación de la comunicación (FC)

Para que esto sea posible, facilitar la comunicación involucra mantenimiento de escucha activa, habla asertiva, cuidado de las normas de turno y fomento del reconocimiento mutuo; esto se ejemplifica cuando, según Marshall Rosenberg, la reforma del diálogo "comenzó juntando observaciones de juicios y sentimientos con necesidades reales para que el mensaje redujera la culpa y aumentara la apertura " . Preguntas de clarificación y reflejos empáticos desarmen atribuciones rígidas, y peticiones específicas reemplace exigencias globales es un ejemplo de FC que se manifiesta cuando el estudiante "interviene para prevenir" una pelea y protege el turno de palabra para que el proceso fluya (Bolton, 2017; Patterson et al., 2012).

Una FC fuerte también cuenta con el recurso del lenguaje de reconocimiento: validar la opinión del otro, agradecer esfuerzos realizados para un reajuste, enmarcar los acuerdos de forma positiva; Bolton (2017) describe cómo habilidades como la clarificación, la retroalimentación concreta o la gestión del desacuerdo tienen el efecto de mitigar el ruido y generar una protección para las relaciones durante la negociación; en la escuela, breves secuencias de mediación con guías de preguntas favorecen las conductas de cumplimiento posteriores y descienden drásticamente el riesgo de reincidencia; así, la medida proporcionada por el CHME permite captar la frecuencia de estas prácticas y presentar un perfil que sirve de referencia para dar formar a la práctica de mediadores pares; en definitiva, la FC transforma a un intercambio cargado de tensión en un proceso estructural que propicia la comprensión y la aceptación (Durlak et al., 2015; Patterson et al., 2012).

En un contexto de conflicto, el mediador prepara el contexto. Define el tema, continúa con la negociación de las reglas de conversación, gestiona el tiempo, valora las emociones antes de las soluciones. A este respecto, Patterson et al. (2012) indicarían que en las conversaciones los diálogos debían asegurar que su fin fuera un propósito compartido para los argumentos fuesen presentados de forma tal que fluyeran sin ataques, y que las prácticas de parafrasear, resumir y encuadrar volvían a proporcionar la atención cuando la conversación se desviaba. Por otro lado, los indicadores de "comunicación respetuosa", "cumplimiento de las reglas de diálogo" y "fomento de la comprensión" han convertido estas habilidades de afrontamiento en comportamientos observables (Bolton, 2017; M. B. Rosenberg, 2015).

Conciencia y regulación emocional (CRE)

La CRE integra autoconciencia, control de impulsos y estrategias de ajuste que protegen el diálogo bajo presión; Gross (2014) distingue momentos de intervención: selección y modificación de situaciones, despliegue atencional, reevaluación y modulación de respuesta, lo que permite elegir antes de reaccionar; por un lado, nombrar la emoción baja activación y habilita decisiones más cuidadas, y por otro lado, respiración y pausas cortas sostienen el tono durante la mediación; en ese sentido, indicadores como "autocontrol emocional" y "evitación de respuestas agresivas" traducen la CRE a conductas visibles en patio y aula (Goleman, 2006; Vohs & Baumeister, 2017).

Una vez la disputa ha incrementado, el control de la escalada, tanto vocal como corporal, se convierte en una práctica sustantiva, desde reducir volumen y enlentecer el ritmo de la comunicación, hasta solicitar tiempo para recomponer los objetivos; como establece Goleman (2006) la regulación de la propia emoción se une a la que atañe a la lectura social y autocontrol, lo cual permite que la labor del mediador goce de credibilidad dentro del grupo; ítems del CHME como "Me dejo llevar fácilmente por mis emociones o impulsos" o "Mi respuesta inicial ante una discusión es alzar el tono de voz" permiten detectar el riesgo de perder el control y, al mismo tiempo, permiten tener un seguimiento del progreso posterior a las intervenciones; la CRE también se fortalece a través de la práctica de mindfulness, del ensayo de las respuestas y los acuerdos de salida que permiten disminuir las sorpresas durante la interlocución (Gross, 2014; Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

En los programas de convivencia la CRE operará como un amortiguador de sesgos hostiles, así como el catalizador de la empatía; Vohs & Baumeister (2017) detectan que la autorregulación aumenta frente a metas claras, retroalimentaciones continuas y pequeñas victorias que apoyan el nuevo camino; por un lado, las rúbricas que describen los comportamientos esperados apoyan la consistencia y, por otro, un golpeo de episodios con breves registros sobre el foco en el aprendizaje; de esta forma, la evaluación con la escala de Likert aprehende un cambio evolutivo y clasifica aquellos escenarios que requieren de más entrenamiento; la CRE alinea emoción y propósito, y permite las mediaciones que dejan a cada parte cobrar voz, rostro y acuerdos por el que posteriormente se da continuidad en el tiempo (Durlak et al., 2015; Johnson & Johnson, 2017).

Videojuegos y habilidades socioemocionales

Los videojuegos se han convertido en un medio accesible para el desarrollo de las HSE (Lhoeste-Charris et al., 2025). En los espacios educativos comienza a tener auge porque permite el desarrollo de entornos interactivos donde el jugador tiene que resolver situaciones que simulan problemas de la vida cotidiana. Su diseño permite la exploración de las emociones y la práctica del control de los impulsos frente a la ansiedad y la frustración. Por esta razón, niños y jóvenes, a partir de estas experiencias, aprenden a regular mejor sus respuestas fisiológicas y cognitivas, lo que facilita su adaptación a los contextos escolares y sociales (Lhoeste-Charris et al., 2025).

Jugar videojuegos puede motivar la participación de los estudiantes en actividades formativas que, de otra manera, les resultan aburridas. Las narrativas colaborativas que se encuentran en muchos videojuegos fomentan la construcción de la empatía y la resiliencia, ya que los jugadores deben trabajar en conjunto, negociar y comunicarse para alcanzar un objetivo. En el ámbito del trabajo social, los videojuegos pueden ser usados en la práctica como actividades que permiten trabajar la empatía, el control de la impulsividad y las interacciones sociales de un niño dentro de un entorno seguro. Además, esta actividad lúdica puede contribuir a la construcción de la tolerancia a la frustración, la autoestima y sus condiciones emocionales y cognitivas, ya que permite el reconocimiento del esfuerzo en metas y objetivos grupales, así como en metas individuales (Lhoeste-Charris et al., 2025).

Es importante recordar que el abuso de los videojuegos puede llevar a un aislamiento emocional y un daño en la capacidad relacional en el mundo real. La búsqueda de artículos que satisfacen necesidades inmediatas y la obtención de "recompensas" galardonadas durante el videojuego pueden desincentivar la disposición hacia el esfuerzo sostenido y la perseverancia, además de acentuar síntomas de ansiedad y depresión. En el caso de las experiencias de juego competitivas y/o violentas, se puede observar un incremento de la agresividad y el descontrol emocional, lo cual contribuye a deteriorar las relaciones familiares y escolares (Gómez León, 2024).

La dependencia de las tecnologías digitales (especialmente de los videojuegos y otras formas de ocio electrónico) puede desplazar las responsabilidades, lo que constituye un riesgo potencial para la salud, las relaciones sociales y la autonomía. En esos casos, el videojuego ya no es un medio de aprendizaje, sino un mecanismo de evasión (Lhoeste-Charris et al., 2025). Los videojuegos en compañía pueden ser utilizados como herramientas que potencian las HSE.

El uso en el aula está intencionado y enmarcado dentro de un determinado fin, de tal manera que actúe como puente en alguna medida hacia el bienestar completo.

Ahora bien, los videojuegos son, considerados como un modelo a partir del cual el alumnado decide, está en modo explorador, y convive mediante reglas, misiones y otros jugadores; de dicha práctica emergente se genera una práctica situada de la empatía, la toma de perspectiva y la autorregulación. Según Toh & Kirschner (2023), el diseño lúdico introduce fins compartidos, feedback inmediato y roles cooperativos que permiten ensayar la escucha, la negociación y la ayuda alternativa entre mundos narrativos que exigen la interpretación de los estados emocionales de los otros.

En la misma línea, Liverman et al. (2025) proponen un sistema de "aprendizaje socioemocional basado en el juego" que enlaza misiones que incluyen metas SEL explícitas y andamiajes para traducir lo que se ha vivido en el juego en convivencia escolar, con pautas de debrief que vinculan el error con reencuadre emocional y reparación. Esta propuesta contempla el videojuego como un laboratorio seguro: se fallan estrategias, se reajustan metas y se convierte la reacción impulsiva en una más deliberada que se deja caer en el aula y en el patio.

En el ámbito educativo, los “serious games” y la experiencias de juego co-diseñados para adolescentes también exponen misiones colaborativas y reglas de conversación que permiten practicar habilidades de mediación: pedir la palabra, sintetizar acuerdos y acudir a intereses que separen posiciones. Gabrielli et al. (2023) registran de qué manera un juego de aventura multijugador en realidad virtual distribuye turnos, roles y protocolos de comunicación que colocan al estudiante en la práctica de la facilitación y en la comprensión del conflicto. Según Gómez-León (2025), los juegos serios en salud y apoyo psicoeducativo son juegos que ordenan rutinas de identificación de las emociones, de re-evaluación cognitiva y de la tolerancia a la frustración, lo cuales ordenan el esfuerzo de regulación en sesiones breves, repetidas. En educación para la sostenibilidad, García-Gil et al. (2024) apuntan que determinadas mecánicas promueven la cooperación y la comunicación, y a la vez incitan a pensar sobre las consecuencias de las decisiones para promover, a partir de aquí, la conciencia emocional y el vínculo prosocial en escenarios escolares reales. En el ámbito emocional.

En lo emocional, Lengersdorff et al. (2023) evidencian la ausencia de modificaciones en la empatía frente al dolor y en la reactividad emocional tras dos semanas de exposición regulada a un videojuego violento, sugiriendo que sólo la breve exposición no hace tambalear la resonancia afectiva en población sin experiencias previas intensas relacionadas con dicho

juego. Del mismo modo, estudios que han trabajado con adolescentes afianzan hallazgos en módulos puntuales de desensibilización de componentes planificación tras sesiones acotadas y el rol de la moderación de consumos antisociales en otros medios; el patrón delogia que el diseño del juego, trayectoria del mismo y ecosistema mediático pesan más que la carnet "violento" por sí solo (Miedzobrodzka et al., 2023). Esta lectura invita a fijar tiempos, debrief guiado y optativo de títulos cooperativos o prosociales cuando el objetivo pedagógico es afianzar la autorregulación, la empatía y la resolución dialogada.

En el eje de riesgos, los metaanálisis actuales de la problematicidad del juego en Internet nos recuerdan que el uso desregulado tiende a desplazar la relación de responsabilidades y relaciones, y que los criterios diagnósticos (DSM-5 contra ICD-11), esa fotografía nos lleva a centrar la intervención en señales salientes, escape y conflicto antes que en tiempo tope de pantalla (Zhou et al., 2024). Desde la escuela, experiencias centradas en una lógica de convivencia recuerdan que el medio que da paso a cooperación y reencuadre emocional puede ser el mismo que convierta en aislamiento o en fricción si el juego ocupa prioridades y desvincula la vida en comunidad; de ahí que tenga sentido pautar la selección de mecánicas cooperativas, la de límites temporales y la de transferencia guiada de lo jugado a los cánones de aula (García-Gil et al., 2024). En el sentido de síntesis operativa para la mediación escolar, el videojuego depende de su integración con objetivos SEL explícitos, andamiajes comunicacionales y espacios de reflexión a fin de proteger el bienestar y apuntalar la convivencia.

1.2. Objetivos

Objetivo general

- Analizar cómo influye el uso de videojuegos en las habilidades socioemocionales en adolescentes.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de uso de videojuegos en adolescentes.
- Describir las funciones de las habilidades socioemocionales en adolescentes.
- Determinar la relación entre el uso de videojuegos y las habilidades socioemocionales en adolescentes.

CAPITULO II: METODOLOGÍA

2.1. Materiales

Uso problema por Juego en Internet-20 (IGD-20)

Para la medición de la variable "UVJ" se aplicó el instrumento IGD-20 creado por los académicos Pontes et al. (2014) a fin de evaluar el Trastorno por Juego en Internet *(Internet Gaming Disorder*, IGD). Basado en los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Problemas Cognitivos (DMS-5), cumple con nueve criterios propuestos por el manual. El IGD-20 consta de 20 ítems y evalúa seis dimensiones, los cuales están relacionados con: saliencia, modificación del estado de ánimo, tolerancia, síntomas de abstinencia, conflicto y recaída.

Fuster et al. (2016) realizaron la adaptación al español con 1074 participantes hispanohablantes de 12-58 años. Posterior a ello, Andrade et al. (2022) efectuaron la validación psicométrica de la versión en español en el territorio ecuatoriano, con escala Likert de 5 puntos (1 = "totalmente en desacuerdo" a 5 = "totalmente de acuerdo"). El instrumento está diseñado para evaluar el problema por uso de videojuegos. La muestra incluyó 2931 estudiantes de secundaria y universidad en Ecuador (14 a 28 años, 57,22% hombres, 42,51% mujeres). El puntaje total se obtuvo sumando los ítems (rango 20-100), con un punto de corte recomendado de 75 (≥75 indica uso problemático de videojuegos; <75, uso no problemático).

En cuanto a la validez, esta se confirmó mediante análisis factorial confirmatorio (CFA), que reveló que el modelo de un solo factor presentó mejor ajuste a los datos ($\chi^2(190) = 1401.553$, $p < 0.001$; CFI = 0.997; TLI = 0.996; RMSEA = 0.05, IC 90% [0.047–0.052]; SRMR = 0.036), explicando el 49.1% de la varianza según el análisis de componentes principales, con ruptura después del primer componente. Este modelo se mostró adecuado frente a los de dos, cinco y seis factores que mostraron correlaciones altas entre variables latentes o ajustaron peor, aunque las cargas factoriales en general fueron altas (0.617–0.890), salvo los ítems 2 (0.188–0.202) y 19 (0.285), que presentan valores más bajos que pueden deberse a sesgos de deseabilidad social.

Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente de Cronbach fue excelente en la muestra total (α = 0.94) y en los subgrupos por género (hombres α = 0.93; mujeres α = 0.93), lo que representa valores superiores a los de validaciones anteriores en otros países, a lo que se le suma una buena fiabilidad interna a pesar de los problemas con ítems determinados y de la posible homogeneidad de la muestra.

Cuestionario de Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar

El CHME fue creado por los académicos Benítez Moreno et al. (2023) a fin de evaluar las HSE en adolescentes. Basado en la propuesta teórica de Benítez Moreno et al. (2021), el instrumento se fundamenta en tres dimensiones: (1) comprensión y gestión del conflicto, entendida como la sensibilidad a las emociones, la identificación de intereses y las estrategias de reconciliación, (2) facilitación de la comunicación tales como escucha activa, mantenimiento de normas y expresión asertiva y (3) consciencia y regulación emocional desde el autocontrol de impulsos y evitación de respuestas agresivas. Cabe mencionar también que el instrumento fue desarrollado gracias a la construcción inicial de un banco de 44 ítems que fue ajustado durante un proceso de validación con 10 jueces expertos (V de Aiken ≥0.7 tanto para el criterio de claridad como para el criterio de relevancia) y también a través de la realización de una prueba piloto con 44 estudiantes heterogéneos, dando como resultado la selección a una versión final del instrumento de 26 ítems distribuidos para cada una de las tres dimensiones que lo conforman (14 ítems en la primera dimensión, 6 ítems en la segunda dimensión y 6 ítems en la tercera dimensión).

A su vez, Benítez Moreno et al. (2023) llevaron a cabo la construcción y validación psicométrica del CHME en población estudiantil, método con escala Likert de 5 puntos (1 = "Nunca" a 5 = "Siempre"; los ítems negativos de los CRE-21 a los CRE-26 fueron invertidos para su cálculo). Se contabilizó para la muestra un total de 460 adolescentes escolarizados con edades comprendidas entre 12 y 22 años.El puntaje total se calculó como el promedio de los ítems (rango 1-5), el cual se transformó en baremos percentilares: un ≥80% indica habilidades desarrolladas, un 50-79% habilidades moderadas y un <50% habilidades incipientes.

Respecto a la validez, se confirmó por la validación de contenido (total=0.92) y de constructo mediante la valida ción cruzada. En la primera submuestra (n=230) el AFE mostró KMO=0.845, prueba de Bartlett significativa (χ^2=2681.907, gl=325, p<0.001), comunalidades entre 0.268 y 0.468 e introdujo la estructura trifactorial con saturaciones de 0.400-0.715 explicando el 36.95% de la varianza, acorde a la teoría base y superando los criterios de eliminación (comunalidades <0.30 y saturaciones <0.40). En la segunda submuestra, se confirmó el modelo trifactorial, con pesos factoriales adecuados (λ p<0.05) y covarianzas entre factores, usando la estimación de máxima verosimilitud robusta y correlaciones policóricas (p=0.20, asimetría=-0.188, curtosis=0.996). Para la confiabilidad, el Alfa de Cronbach fue

adecuado en la muestra total (α=0.804), así como el Omega de MacDonald's (ω=0.812) y por dimensiones: α=0.830/ω=0.831 (comprensión y gestión del conflicto), α=0.664/ω=0.693 (facilitación de la comunicación) y α=0.706/ω=0.741 (consciencia y regulación emocional), exhibiendo consistencia interna.

En el presente estudio, se realizó una adaptación preliminar del CHME al contexto educativo ecuatoriano para garantizar su pertinencia cultural y lingüística. El juicio de expertos se realizó con tres psicólogos especialistas en el área educativa que evaluaron la claridad, coherencia y relevancia de los ítems. Los especialistas coincidieron en que los reactivos mantenían concordancia con las dimensiones teóricas, por lo cual no propusieron modificaciones al contenido original. Posterior a ello, se efectuó una prueba piloto con 10 estudiantes adolescentes a fin de verificar la comprensión de los ítems y la funcionalidad de la escala en el contexto ecuatoriano. Los resultados evidenciaron buena comprensión por parte de los participantes y un alfa de 0.88, denotando alta consistencia interna y confiabilidad para su aplicación.

Técnica

La técnica principal utilizada en esta investigación fue la encuesta, dada su capacidad de responder a las preguntas planteadas por el investigador; además, dentro de los materiales empleados se utilizó un cuestionario con una serie de preguntas, cada una con su respectiva escala de medición (Hernández-Sampieri y Torres, 2018). De esta manera, esta herramienta permitió profundizar sobre el tema tratado en sus dos variables de estudio, las cuales fueron el UVJ y las HSE. La decisión de plantear el cuestionario tuvo como finalidad dar a conocer la percepción de los adolescentes respecto al tema en cuestión.

La encuesta fue uno de los medios que se emplearon para recopilar una cantidad de información sobre el tema de relevancia, la cual contribuyó a proporcionar respuestas a las preguntas de investigación. En otras palabras, para Bernal (2010) “la encuesta se fundamentaba en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparaban con el propósito de obtener información de las personas” (p. 210).

Por otra parte, la encuesta contó con dos instrumentos de medición denominados cuestionarios, los cuales se caracterizaron por incluir un conjunto de preguntas dirigidas a recolectar datos e información que resultaron necesarios para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación. De esta manera, esta técnica debía tener un diseño adecuado que permitiera recoger información eficaz y verás (Bernal, 2010).

2.2. Métodos

Enfoque

El enfoque que presentó la investigación es cuantitativo; se basó en la recolección de datos cuantificables, los cuales fueron analizados mediante métodos estadísticos y matemáticos, principalmente se aplicaron con técnicas como encuestas, análisis de datos secundarios, entre otros. También denominado método tradicional, se basó en la medición de las características entre las variables que fueron estudiadas, de tal manera que se generalizaran los resultados obtenidos en el estudio (Bernal, 2010).

Algunas de las características principales de este enfoque recaen en tener un planteamiento específico, datos numéricos, análisis estadísticos e inferenciales. La gran ventaja de dicho enfoque es que no tiene importancia si la muestra es grande, este refleja la precisión de los resultados (Padilla-Avalos & Marroquín-Soto, 2021).

Nivel

Los niveles de investigación que se emplearon fueron descriptivos y correlacionales, dado que el primer y segundo objetivo de estudio corresponden a un nivel descriptivo correlacional, por lo que se enfoca en identificar el nivel de uso de los videojuegos en adolescentes y a su vez describir las funciones en el desarrollo de las HSE en adolescentes y; por otro lado, el tercer y último objetivo pertenece a un nivel correlacional, porque determina la relación entre el UVJ y las HSE en adolescentes.

Nivel Descriptivo. Este nivel tuvo como finalidad seleccionar las características más principales del objeto de estudio; las técnicas que se utilizaron aquí fueron la encuesta y la revisión documental. El enfoque al que compete este nivel fue cuantitativo con dos variables; asimismo, se orientó a la recopilación de los datos que contengan tendencias centrales y dispersiones (Ochoa y Romero, 2021).

Nivel Correlacional. El propósito de este nivel fue examinar la relación entre las variables y los resultados de estas. En otras palabras, “examina asociaciones y no relaciones causales, donde un cambio en un factor constituye directamente en el cambio del otro factor”. Aquí se determinó la relación entre dos o más variables de estudio, a través de técnicas estadísticas (Cerquera et al., 2020).

Método

Hipotético – deductivo. La investigación se centró en el método hipotético-deductivo, el cual

consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos (Bernal, 2010, p. 76). Es decir, proporcionó un marco sistemático para validar las hipótesis que son planteadas en el estudio, refuta hipótesis para deducir conclusiones. Dentro de esta investigación se procedió a utilizar dicho método porque parte de hipótesis o preguntas de investigación, las cuales debían dar una explicación al problema y objetivo en general, a través de resultados generales se dio respuesta al problema planteado.

Analítico – sintético. "Estudia los hechos, partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas en forma individual (análisis), y luego se integran esas partes para estudiarlas de manera holística e integral (síntesis)" (Bernal, 2010, p. 130). Es decir, estudia cada uno de los fenómenos descomponiéndolos en partes para poder analizarlas de manera individual y luego juntarlas para examinarlas de forma integral. Aquí se aplicó este método porque se analizaron las variables de manera individual, por una parte, se estudió el UVJ y, por otra parte, las HSE, esto se realizó a través del marco conceptual, también conocido como marco teórico; además, para tener una respuesta al problema se analizaron conjuntamente las dos variables.

Población

De acuerdo con la investigación realizada por Arias et al. (2016), denominaron a la población de estudio como un conjunto de elementos o universo de estudio que tiene la intención de evaluar las cualidades que dicho grupo de estudio presenta. Además, para una investigación exhaustiva se pudo desglosar un subgrupo conocido como muestra de dicha población. La población fue necesaria para cualquier tipo de investigación científica debido a que se enfocó en estudiar no solo personas, sino también diferentes tipos de clasificaciones como animales, objetos, entre otros.

Por ello, se consideró como población a un conjunto de adolescentes como son primero, segundo y tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos. De tal manera, los datos para la investigación estuvieron conformados por la totalidad de estudiantes que integraron dichos cursos en jornada matutina y vespertina dentro de los paralelos repartidos en "A", "B", "C", "D", "E" y "F" cada uno constituido por 30 estudiantes entre hombres y mujeres. Sumando 120 estudiantes de 1ero de bachillerato,120 estudiantes de 2do de bachillerato y 180 estudiantes de 3ero de bachillerato. En resumen, la población en su totalidad es de 420 adolescentes.

Muestra

Se conoce como muestra al subgrupo de la población, en otras palabras, es la mínima cantidad representativa de un gran número de elementos. Para realizar los cálculos de dicha muestra se debía conocer la estrategia que se iba a utilizar en la investigación, como son cálculos estadísticos o matemáticos (Rondón y Rodríguez, 2007). Para conocer cuál es la muestra finita de la población se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N-1) + Z^2 * p * q} \quad [1]$$

En donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de la población = 420 personas

Z = Constante / nivel de confianza 95% = 1,96

e = Error de estimación aceptado 6% = 0,06

p = Probabilidad para que ocurra el evento = 0,5

q = Probabilidad para que no ocurra el evento = 0,5

Cálculo:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N-1) + Z^2 * p * q}$$

$$n = \frac{420 * (1{,}96)^2 * (0{,}5) * (0{,}5)}{(0{,}06)^2 * (420-1) + (1{,}96)^2 * (0{,}5) * (0{,}5)}$$

$$n = \frac{420 * (3{,}84) * (0{,}5) * (0{,}5)}{(0{,}0036) * (419) + (3{,}84) * (0{,}5) * (0{,}5)}$$

$$n = \frac{403.368}{2{,}4688}$$

$$\boldsymbol{n = 163}$$

Al haber realizado el cálculo de la muestra, se obtuvo lo siguiente: de una población total de 420 estudiantes adolescentes, con un margen de error del 6% y con una confiabilidad del 95%, la muestra que fue tomada es de 163. En conclusión, para elaborar las escalas de medición se aplicaron los cuestionarios a 163 estudiantes. Registrados en la nómina institucional; a partir de ese listado se conformaron los estratos por curso y, cuando fue pertinente, también por sexo. Con la muestra ya estimada en 163 casos, la asignación por estratos se realizó en proporción directa a su tamaño: a los cursos con mayor número de estudiantes se les asignaron cuotas mayores y a los más pequeños, cuotas menores.

Cuando aparecieron fracciones, se redondeó a la unidad más próxima dejando el resultado en 163, y por si fuera necesario un ajuste último, se realizó en el estrato cuya proporción numérica era mayor de forma que el la modificación mantuviese la proporcionalidad. Encontrándonos en cada estrato, la selección de participantes fue aleatoria y sin reemplazo: se ordenaron las listas nominales, se numeró a los estudiantes y se generaron números aleatorios a partir de una semilla fija; entonces, los estudiantes cuyas posiciones coincidían con los números sorteados estaban seleccionados hasta cubrir el cupo del estrato correspondiente. Al mismo tiempo, se generaba una lista de suplentes para cubrir quienes estuviesen ausentes o rechazasen ser parte del estudio en ese estrato, pero esta lista no alteraba la estructura de diseño del estudio. Se preveía una pequeña tasa de no respuesta; si esto pasaba, se continuaba con la lista de suplentes con arreglo al orden previamente establecido con el sorteo y se documentó la tasa de respuesta final alcanzada.

Los criterios de inclusión tuvieron en cuenta (a) a los estudiantes que estaban matriculados en el la franja del estudio con consentimiento informado de la persona responsable, (b) aunamos el asentimiento del adolescente; se excluyeron aquellos que (a) presentaban licencia médica de larga duración o cualquier otra circunstancia que les impidiese responder conforme al tiempo requerido y el método se mantuvo siempre de acuerdo con la estructura de diseño del estudio.

La aplicación de los cuestionarios se efectuó en horario escolar, bajo condiciones estandarizadas, con acompañamiento de tutores y del equipo institucional; se resguardaron anonimato y confidencialidad. Este procedimiento garantizó transparencia en la selección, cobertura de todos los estratos y validez de inferencia sobre la población estudiantil.

CAPÍTULO III.-RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios IGD-20 y HSE. Se detallan las características sociodemográficas de los participantes, así como los puntajes obtenidos en cada uno de los instrumentos.

3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Descripción del grupo de estudio

La investigación se llevó a cabo, con 163 estudiantes participantes de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos. Se observa que la mayoría tiene entre 16 y 17 años, lo que concentra juntos más del 70% de la muestra. En cuanto al sexo, predomina ligeramente el grupo femenino (56.4%), frente al masculino (43.6%). Respecto al grado académico, la mayor proporción pertenece al tercer año de bachillerato (49.7%), seguido del primer año (28.2%) y segundo año (22.1%).

En relación con el entorno familiar, el 70.6% de los estudiantes vive con ambos padres, mientras que un 21.5% reside únicamente con la madre y un porcentaje menor lo hace con el padre (3.1%) o con otros familiares (4.9%). Sobre el número de personas en el hogar, se observa que la mayoría convive con cuatro a cinco miembros (65.0%), seguida de quienes viven con uno a tres (20.9%). Finalmente, se evidencia que la mayor parte de los participantes reside en zona urbana (79.1%), mientras que el 20.9% proviene de zona rural.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los estudiantes

Variable	Categoría	n	%
Edad	14	13	8.0
	15	26	16.0
	16	48	29.4
	17	71	43.6
	18	4	2.5
	19	1	0.6
Sexo	Femenino	92	56.4
	Masculino	71	43.6
Grado	1 de bachillerato	46	28.2
	2 de bachillerato	36	22.1
	3 de bachillerato	81	49.7
Cuantas personas viven	1 - 3	34	20.9
	4 - 5	106	65.0

contigo	6 o más	23	14.1
Vive con los padres	Solo con mi padre	5	3.1
	Solo con mi madre	35	21.5
	Con ambos padres	115	70.6
	Con otros familiares (abuelos, tíos, etc.)	8	4.9
Zona de residencia	Urbana	129	79.1
	Rural	34	20.9

Nota. Los datos se presentan en frecuencias absolutas (n) y porcentajes (%), calculados sobre el total de participantes (N = 163).

Análisis escala Uso de Videojuegos

El análisis del IGD-20 se realizó a partir de un cuestionario compuesto por 20 ítems orientados a evaluar comportamientos asociados al uso problemático de videojuegos online y offline, sus efectos en el funcionamiento personal, social y emocional de los participantes. Este instrumento utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos y permite identificar la presencia de patrones de juego que podrían corresponder a síntomas del Trastorno por Juego en Internet. Los ítems se organizan en dimensiones teóricas que agrupan las conductas evaluadas según características comunes del fenómeno.

Los resultados se presentan considerando las seis dimensiones que conforman la estructura conceptual del IGD-20: Salience (saliencia / preocupación), Tolerance (tolerancia), Mood Modification (modificación del estado de ánimo), Relapse (recaída), Withdrawal (abstinencia) y Conflict (conflicto) particularmente en el escenario de adolescentes estudiantiles. Cada una de estas dimensiones permite el reconocimiento de patrones correspondientes a la centralidad del juego en la vida de la persona, la necesidad de incrementar el tiempo de juego, la utilización del videojuego para regular las emociones, el hecho de tener problemas a la hora de disminuir la práctica del juego, la presencia de molestias en ausencia de jugar y los problemas interpersonales generados por esta conducta. Esta organización proporciona una mayor comprensión de las manifestaciones conductuales relacionadas al uso desadaptativo de videojuegos.

Dimensión 1: Saliente o Preocupación

Esta dimensión está conformada por los ítems 1, 7 y 13, los cuales evalúan el grado en que los videojuegos ocupan un lugar central en la vida del participante.

Tabla 2

Saliente o Preocupación

Ítem	1 Privación	7 Anticipación	13 Centralidad
Totalmente en desacuerdo	52,8	63,2	65,6
En desacuerdo	16,0	19,0	23,3
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	18,4	8,0	6,7
De acuerdo	9,2	7,4	3,1
Totalmente de acuerdo	3,7	2,5	1,2
Total (%)	100	100	100
Media (%)	39,14	33,46	30,25
Mediana (%)	20,00	20,00	20,00
Moda (%)	20,00	20,00	20,00
Desv. (%)	23,84	21,24	17,01

En la dimensión de Saliente o Preocupación, los resultados muestran medias relativamente bajas: 39.14 % para el ítem 1, 33.46 % para el ítem 7 y 30.25 % para el ítem 13. Estos valores indican que la mayoría de los adolescentes no perciben los videojuegos como un elemento central en su vida diaria. Las medidas de centralidad, tanto la moda como la mediana, en un 20.00 %, demuestran una tendencia hacia respuestas de neutralidad o de desacuerdo, lo que pone de manifiesto que los videojuegos no suponen un papel principal en las actividades diarias de los participantes. La desviación estándar que oscila entre un 17.01 % y un 23.84 %, hace ver una variabilidad moderada en las respuestas, aunque, a pesar de esta variabilidad, un porcentaje elevado de los participantes (entre un 52.8 % y un 65.6 %) está en total desacuerdo en los ítems, frente a un escaso porcentaje de partida (entre un 1.2 % y un 3.7 %) que está en total acuerdo, lo que pone de manifiesto que el nivel de preocupación por videojuegos es bajo en la muestra.

Estos resultados contrastan con los resultados obtenidos por Andrade et al. (2022), donde el IGD-20 en los adolescentes ecuatorianos resultó en una puntuación media de 40.33, con elevadas cargas factoriales en los ítems referidos a la saliencia (el ítem 1, carga factorial de 0.617). Todo ello nos indica que, aunque un alto nivel de saliencia es visible, este no es el principal en esta muestra. Desde la vertiente teórica, Henríquez y Zúñiga (2017) consideran que la saliencia implica una preocupación por los videojuegos, pero los bajos porcentajes

extraídos de este estudio indican que los adolescentes llegan a priorizar otras actividades por encima de los videojuegos, cosa que cuadra con estudios previos como el de Rivera y Torres (2018), abogan por que la saliencia resulte en mayor medida en los varones, pero en esta muestra mixta (56.4 % mujeres) no se visualiza un patrón de género claro. De este modo, se prefiere pensar que el uso equilibrado de videojuegos para diferentes contextos, planteado por León-Atiencia et al. (2020).

Dimensión 2: Tolerancia

Esta dimensión está conformada por los ítems 3, 9 y 15, los cuales evalúan la necesidad creciente de dedicar más tiempo o intensidad a los videojuegos en línea para obtener la misma satisfacción.

Tabla 3

Tolerancia

Ítem	3 Aumento	9 Tolerancia	15 Excesividad
Totalmente en desacuerdo	50,3	63,8	71,2
En desacuerdo	23,3	19,0	16,6
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	16,6	12,3	8,0
De acuerdo	7,4	2,5	2,5
Totalmente de acuerdo	2,5	2,5	1,8
Total (%)	100	100	100
Media (%)	37,78	32,22	29,51
Mediana (%)	30,00	20,00	20,00
Moda (%)	20,00	20,00	20,00
Desv. (%)	21,73	19,34	17,72

En la *dimensión de Tolerancia*, las medias obtenidas son 37.78 % para el ítem 3, 32.22 % para el ítem 9 y 29.51 % para el ítem 15, lo que indica un nivel bajo de tolerancia. La mayoría de las respuestas están en las categorías de desacuerdo, con un 50.3 % a un 71.2 % de los participantes totalmente en desacuerdo. Las medianas y modas, en un rango de 20.00 % a 30.00 %, sugieren una tendencia a respuestas neutrales o negativas.

Las desviaciones estándar moderadas (del 17.72 % al 21.73 %) reflejan entre los participantes

una cierta homogeneidad, dado que solo un pequeño porcentaje de la muestra (en un rango de 1.8 % a 7.4 %) se muestra de acuerdo con la afirmación en la que se sugiere el tiempo de juego debe aumentar con cierta frecuencia que apoya la conclusión de que el UVJ no resulta problemático para esta muestra en aspectos vinculados a la dependencia creciente.

En comparación a lo que informaban Andrade et al. (2022), que reportaba altas cargas factoriales (0.890) para los ítems de tolerancia, los resultados del presente estudio constituyen un perfil bajo, posiblemente como consecuencia del tipo de muestra, dado que solamente el 4.5 % de la muestra ecuatoriana arrojaba un uso problemático.

Teóricamente, la tolerancia se relaciona con una adecuación adictiva en consonancia al DSM-5, pero los valores observados aquí son bajos y, aunque podrían corresponder culturalmente a un uso recreativo moderado de videojuegos, también aleja la relación del aumento a dosis mayores, tal y como sostuvo Del Rosario y Buteler (2018). No obstante, dadas las consecuencias de los resultados aquí encontrados no apuntan a los riesgos de aislamiento social de Henríquez & Zúñiga (2017), sino más bien son los resultados de una relación más equilibrada con los videojuegos.

De igual forma, Lacko et al. (2024) encontraban resultados positivos entre UVJ violentos y agresión, pero sin escalada de la tolerancia en muestras no problemáticas. Por el contrario, Millan Velasquez (2022) y Ríos Quezada (2023) detallan en líneas generales la agresividad asociada a videojuegos, pero no reportan hallazgos relacionados con la escalada de tolerancia y por el que los autores refuerzan que en contextos ecuatorianos encontramos que el UVJ no se presenta como generador de dependencia progresiva.

Dimensión 3: Modificación del Estado de Ánimo

Esta dimensión está conformada por los ítems 2, 8 y 14, los cuales evalúan el uso de los videojuegos como mecanismo para regular emociones negativas, escapar de problemas o mejorar el estado de ánimo.

Tabla 4

Modificación del Estado de Ánimo

Ítem	2	8	14

	Negación	Regulación	Evasión
Totalmente en desacuerdo	40,5	55,8	54,0
En desacuerdo	19,0	15,3	17,2
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	20,9	15,3	9,2
De acuerdo	12,9	6,7	8,0
Totalmente de acuerdo	6,7	6,7	11,7
Total (%)	100	100	100
Media (%)	45,43	38,64	41,36
Mediana (%)	40,00	20,00	20,00
Moda (%)	20,00	20,00	20,00
Desv. (%)	25,90	25,33	28,38

En la *dimensión de Modificación del Estado de Ánimo*, las medias son más altas en comparación con las otras dimensiones: 45.43 % para el ítem 2, 38.64 % para el ítem 8 y 41.36 % para el ítem 14. Estos resultados sugieren que los adolescentes utilizan los videojuegos de manera moderada para regular sus emociones. Los porcentajes de acuerdo, que van del 6.7 % al 12.9 %, indican que, en algunos casos, los videojuegos son vistos como una herramienta para modificar el estado de ánimo.

Las medianas y modas, entre un 20.00 % y un 40.00 %, reflejan que las respuestas se concentran principalmente en el desacuerdo. Sin embargo, las desviaciones estándar elevadas, entre 25.33 % y 28.38 %, reflejan variabilidad individual, especialmente en el ítem 14, que presenta un 11.7 % de respuestas totalmente de acuerdo.

Los ítems 2 y 8 nos indican que una buena parte de los participantes (entre un 40.5 % y un 55.8 %) se manifiestan totalmente en contra de la posibilidad de que los videojuegos puedan contribuir a modificar el estado de ánimo. No obstante, en el ítem 14, las respuestas con más puntuación expresan que algunos adolescentes también recurren a los videojuegos para evadirse emocionalmente. En este sentido, en el estudio de Andrade et al. (2022), los ítems relacionados con la modificación del estado de ánimo tienen cargas moderadas (0.773). Esto refuerza la idea de que los videojuegos pueden ser tanto positivos como negativos según el contexto de uso. En Ecuador, Barragán Salazar (2023) reportó que el UVJ no afecta directamente la comunicación familiar, pero puede influir en la regulación emocional, reforzando estos hallazgos moderados.

Dimensión 4: Recaída

Esta dimensión está conformada por los ítems 6, 12 y 18, los cuales evalúan la dificultad para reducir o detener el tiempo dedicado a los videojuegos, incluyendo intentos fallidos de control y la sensación de incapacidad para parar.

Tabla 5

Recaída

Ítem	6 Dificultad	12 Dependencia	18 Recaída
Totalmente en desacuerdo	60,1	63,8	63,8
En desacuerdo	16,0	17,8	18,4
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	17,8	14,7	10,4
De acuerdo	3,7	1,8	5,5
Totalmente de acuerdo	2,5	1,8	1,8
Total (%)	100	100	100
Media (%)	34,57	32,10	32,59
Mediana (%)	20,00	20,00	20,00
Moda (%)	20,00	20,00	20,00
Desv. (%)	20,79	18,70	20,05

La *dimensión de Recaída* muestra medias bajas: 34.57 % para el ítem 6, 32.10 % para el ítem 12 y 32.59 % para el ítem 18, lo que sugiere que los adolescentes no tienen dificultades significativas para reducir el tiempo de juego. La gran parte de los participantes del estudio está totalmente en desacuerdo (60.1 % a 63.8 %), lo que nos indicaría que no tienen problemas para controlar el tiempo dedicado a los videojuegos. Las medianas y las modas (20.00 %) sugieren una tendencia al valor moderado, mientras que las desviaciones estándar (18.70 % a 20.79 %) hacen referencia a baja variabilidad. Tan sólo un pequeño porcentaje de los participantes (1.8 % a 5.5 %) muestran acuerdo, por lo que parece que los adolescentes son los que tienen un buen control sobre sus hábitos de juego, y, por lo tanto, bajo riesgo de recaída.

Comparado con el estudio de Andrade et al. (2022), donde los ítems de recaída mostraron cargas altas (0.819), los resultados de este estudio son considerablemente más bajos. Esto puede estar relacionado con la muestra no problemática y el modelo unidimensional que explican la menor varianza en este estudio.

Dimensión 5: Síntomas de Abstinencia

Esta dimensión está conformada por los ítems 4, 10 y 16, los cuales evalúan el malestar emocional o físico experimentado cuando no se puede jugar videojuegos en línea, como irritabilidad, tristeza o ansiedad.

Tabla 6

Síntomas de Abstinencia

Ítem	4 Irritabilidad	10 Tristeza	16 Ansiedad
Totalmente en desacuerdo	71,2	68,1	69,3
En desacuerdo	14,7	18,4	19,0
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	9,8	11,0	8,6
De acuerdo	3,7	1,2	1,8
Totalmente de acuerdo	,6	1,2	1,2
Total (%)	100	100	100
Media (%)	29,63	29,88	29,38
Mediana (%)	20,00	20,00	20,00
Moda (%)	20,00	20,00	20,00
Desv. (%)	17,30	16,72	16,56

En la *dimensión de Síntomas de Abstinencia*, las medias son bajas, oscilando entre 29.38 % y 29.88 %. Esto pone de manifiesto que los adolescentes padecen un bajo nivel de malestar por no jugar videojuegos. Los elevados porcentajes de desacuerdo (entre 68.1 % y 71.2 %) indican que la mayoría de los participantes no padecen síntomas de abstinencia, sugiriendo que el UVJ no ha desarrollado en los adolescentes de esta muestra una dependencia emocional.

Las medianas y modas son congruentes entre sí (20.00 % para todos los ítems), lo que pone de manifiesto una respuesta neutra generalizada y las bajas desviaciones típicas (entre 16.56 % y 17.30 %) evidencian la homogeneidad en las respuestas y el no mostrar la muestra una reproducibilidad en las respuestas respecto a los síntomas de abstinencia.

Un pequeño porcentaje de participantes (entre 0.6 % y 3.7 %) está de acuerdo en experimentar síntomas de abstinencia como refuerzo de la carencia de dependencia emocional de los adolescentes.

Los resultados son diferentes de los observados por Andrade et al. (2022), quienes, en su estudio, obtuvieron elevadas cargas factoriales para los ítems de abstinencia (0.858). En este estudio los bajos valores encontrados pueden estar explicando la no problematicidad de la muestra de adolescentes, dado que estos no desarrollan dependencia de los videojuegos: el DSM-5 hace referencia a la manifestación de síntomas de abstinencia a través de la irritabilidad; sin embargo, en este caso los resultados apuntan más bien a que los adolescentes experimentan una respuesta positiva de relajación cuando se disminuye el tiempo de juego (Rojas et al., 2022).

Dimensión 6: Conflicto

Esta dimensión está conformada por los ítems 5, 11, 17, 19 y 20, los cuales evalúan los problemas sociales, familiares, académicos o personales causados por el uso excesivo de videojuegos en línea/offline, incluyendo mentiras, pérdida de intereses y riesgos en relaciones o responsabilidades importantes.

Tabla 7

Distribución de Conflicto

Ítem	5 Privación	11 Anticipación	17 Centralidad	19 Inocuo	20 Deterioro
Totalmente en desacuerdo	67,5	68,7	63,2	49,1	62,0
En desacuerdo	19,0	13,5	14,7	14,1	17,8
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	11,0	12,9	17,8	16,6	11,7
De acuerdo	1,8	3,7	1,8	9,8	5,5
Totalmente de acuerdo	,6	1,2	2,5	10,4	3,1
Total (%)	100	100	100	100	100
Media (%)	29,88	31,11	33,21	76,67	34,07
Mediana (%)	20,00	20,00	20,00	80,00	20,00
Moda (%)	20,00	20,00	20,00	100,00	20,00
Desv. (%)	16,27	18,78	19,96	27,77	21,48

En la *dimensión de Conflicto*, se observan medias relativamente bajas para la mayoría de los ítems: 29.88 % para el ítem 5 (Privación), 31.11 % para el ítem 11 (Anticipación), 33.21 % para el ítem 17 (Centralidad), 76.67 % para el ítem 19 y 34.07 % para el ítem 20. Los presentes

resultados sugieren que los participantes no vivencian conflictos relacionados al UVJ.

Ahora bien, en relación con la desviación estándar, estas se muestran entre 16.27 % y 27.77 %, indicando una variabilidad de respuestas moderada. Esta variabilidad estaría influenciada por temas de deseabilidad social, tal como lo sugieren Andrade et al. (2022), quienes mencionan que algunos adolescentes brindan respuestas desde lo socialmente aceptable.

Tabla 8

Distribución global del Nivel de Uso de Videojuegos en Adolescentes

Nivel de uso	**n**	**%**
Bajo	109	66,9
Moderado	52	31,9
Alto	2	1,2
Total	163	100,0

Se observa que la mayoría de los participantes (66,9%) tiene un nivel bajo de UVJ, seguido por un 31,9% con un nivel moderado. Solo un pequeño porcentaje (1,2%) de los adolescentes tiene un nivel alto de uso. Esto sugiere que, en general, la mayoría de los adolescentes muestra un uso moderado o bajo de los videojuegos, con un número reducido de casos que presentan signos de uso problemático.

Andrade et al. (2022) reportaron un 4.5 % de adolescentes con puntajes problemáticos (mayores o iguales a 75 en el IGD-20), la presente investigación muestra una proporción aún menor de casos con puntajes elevados. Este fenómeno puede explicarse por la composición demográfica de la muestra, que es predominantemente urbana, escolarizada, y con un 56.4 % de mujeres. Este perfil demográfico podría ser un factor que favorezca un uso más equilibrado de los videojuegos en los adolescentes, ya que, en contextos educativos y urbanos, el acceso a los videojuegos podría estar más regulado.

Estos hallazgos se alinean con el DSM-5, el cual establece que se requiere la presencia de al menos cinco criterios en un período de 12 meses para un diagnóstico. En la presente muestra, la baja prevalencia de puntajes elevados sugiere que la mayoría de los adolescentes no cumplen con los umbrales diagnósticos, lo que indica que el UVJ es mayormente recreativo y no problemático. De aquello podemos inferir que los videojuegos pueden ser una herramienta de entretenimiento y desarrollo cognitivo (Henríquez y Zúñiga, 2017, Sánchez-Domínguez et al., 2021), relacionado con factores culturales que favorecen un uso equilibrado de los videojuegos (Rojas et al., 2022).

En cuanto a las diferencias de género, Europa destaca que la saliencia/preocupación de los

videojuegos es prevalente en varones (Muñoz & Segovia, 2019). Sin embargo, en la presente investigación, que presenta una distribución mixta con un 56.4 % de mujeres, no se observa un patrón de género marcado. Esto sugiere que tanto hombres como mujeres mantienen un uso equilibrado de los videojuegos.

Dado que el análisis realizado ha revelado que los datos no cumplen con los supuestos de normalidad requeridos para el uso de la correlación de Pearson, se optará por aplicar Spearman.

Tabla 9

Relación por dimensiones de uso de videojuegos

Dimensión	Ítem	Rho	p-value
Saliente o Preocupación	Privación Anticipación Centralidad	,774**	0.000
Tolerancia	Aumento Tolerancia Excesividad	,832**	0.000
Modificación del Estado de Ánimo	Negación Regulación Evasión	,623**	0.000
Recaída	Dificultad Dependencia Recaída	,816**	0.000
Síntomas de Abstinencia	Irritabilidad Irritabilidad Ansiedad	,755**	0.000
Conflicto	Desinterés Engaño Conflicto Inocuo Deterioro	,690**	0.000

En la Tabla 9, se presentan los coeficientes de correlación Rho de Spearman y los valores p para los ítems dentro de cada dimensión del IGD-20, lo que nos permite observar la relación entre los distintos comportamientos y síntomas asociados al uso problemático de videojuegos. Los coeficientes de correlación varían entre 0.623 y 0.832, lo que indica que hay correlaciones fuertes y significativas dentro de cada dimensión, con p-values de 0.000 en todos los casos, lo que confirma la significancia estadística de los resultados. Estos hallazgos sugieren que los ítems dentro de cada dimensión se agrupan de manera coherente para medir los aspectos del problema, y reflejan la consistencia interna de las dimensiones evaluadas.

Dimensión 1: Saliente o Preocupación

La Dimensión 1 muestra una correlación de 0.774, con un p-value de 0.000, indicando una correlación fuerte y estadísticamente significativa. El presente resultado exhibe ítems relacionados entre sí de forma alta, sugiriendo que los adolescentes, que vivencian privación de juegos, muestran preocupación por sí mismos.

Desde una perspectiva teórica, los resultados concuerdan con el manual DSM-5 donde uno de los criterios diagnósticos para el problema es la preocupación excesiva. Tales menciones son respaldadas por Henríquez & Zúñiga (2017), quienes en su investigación mostraron puntajes altos en Preocupación, sin embargo, en la presente muestra, no se encontraron puntajes altos, lo cual no implica una problemática dominando en los adolescentes estudiados.

Dimensión 2: Tolerancia

La Dimensión 2 exhibe una asociación de 0.832, indicando una asociación estadísticamente significativa. Esto sugiere que los ítems que miden el aumento en el tiempo de juego, la intensificación de la experiencia de juego y la excesividad en el UVJ están estrechamente relacionados entre sí. Estadísticamente, este es el coeficiente más alto, lo que indica que la dimensión presenta una alta homogeneidad y que la relación entre los ítems es coherente.

Este hallazgo es consistente con los criterios del DSM-5, que define la tolerancia como la necesidad de aumentar la cantidad de tiempo o intensidad del comportamiento para obtener el mismo nivel de satisfacción. Andrade et al. (2022) también reportan correlaciones similares, validando la aplicación de este instrumento en contextos ecuatorianos.

Dimensión 3: Modificación del Estado de Ánimo

La Dimensión 3 muestra una correlación de 0.623, lo que sugiere una correlación moderada-alta. Esta correlación muestra que la negación de las consecuencias del uso excesivo de los videojuegos está relacionada con cambios emocionales como la regulación emocional y la evasión de problemas. Aunque el valor de p es moderado, la asociación estadística exhibe que la relación es coherente en el presente contexto.

Por otro lado, desde un vislumbramiento teórico, los puntajes denotan consistencia con la idea de que los adolescentes hacen uso de los videojuegos para escapar de su realidad ante afecciones emocionales y estresoras. Sin embargo, al tener tanta variabilidad en los ítems, esto podría estar reflejando diferencias individuales, cosa muy normal en esta etapa cuando nos referimos a estrategias de afrontamiento (personalidad) en el manejo de los videojuegos

(Andrade et al., 2022). Tales expresiones pueden ser corroboradas por Pérez-Sánchez et al. (2020), quienes destacaron relaciones entre el uso de los videojuegos con los estados de ánimo, un componente básico cuando hablamos de la personalidad.

Dimensión 4: Recaída

La Dimensión 4 presenta una correlación de 0.816, lo que indica una correlación alta. Esta asociación denota que los adolescentes (con dificultades) que no pueden evitar jugar en línea (dependencia) son más propensos a vivenciar comportamientos problemáticos (recaídas). Tal relación resulta importante para la identificación de problemas de autocontrol los cuales podrían ser un indicador de riesgo al momento de recaer en comportamientos dependientes (García-Gil et al., 2025).

Por otro lado, los puntajes obtenidos refuerzan la idea de que los problemas de control en relación con los videojuegos pueden ser indicativos de comportamientos negativos (Lliguipuma-Hidalgo et al., 2024). Asimismo, la correlación encontrada se alinea con el DSM-5, quien considera la recaída como un criterio diagnóstico del problema. Más aun, Vaamonde et al. (2018), encontraron que los adolescentes incapaces de regular su comportamiento con los videojuegos, presentan mayores problemas de adicción, con el tema estudiado, y con otros factores socioculturales.

Dimensión 5: Síntomas de Abstinencia

La Dimensión 5 muestra una correlación de 0.755, lo que sugiere una correlación alta. Esta correlación adquiere relevancia cuando nos enfocamos en la interpretación, por un lado, la teoría nos dice que negar la existencia de un problema (uso excesivo de los videojuegos) y creer que no haciéndolo (jugar) solucionarán las cosas, puede estar relacionado con problemas emocionales de regulación emocional, sintomatología ansiosa, depresiva, irritabilidad; todo ello relacionado a los síntomas de abstinencia (Pontes et al., 2014)

Este hallazgo coincide con el DSM-5, que incluye la irritabilidad y otros síntomas de abstinencia como características de la problemática. Además, Henríquez & Zúñiga (2017) sugieren que los síntomas de abstinencia son un factor clave para identificar alteración relacionados con el uso problemático de los videojuegos.

Dimensión 6: Conflicto

La Dimensión 6 muestra una correlación de 0.690, lo que indica una correlación moderada-alta. Este resultado refleja que los adolescentes que muestran un desinterés por otras

actividades fuera de los videojuegos (como actividades sociales o académicas) también tienden a experimentar más conflictos interpersonales. Estadísticamente, esta correlación es significativa, lo que implica que los ítems dentro de esta dimensión están alineados para medir aspectos relacionados con el impacto de los videojuegos en la vida social del adolescente.

Esto está relacionado con los criterios del DSM-5, que incluyen el aislamiento social y los conflictos interpersonales como síntomas irregulares. Asimismo, Caisaguano & Lara-Salazar (2022) respaldan la idea de que el desinterés en otras actividades puede generar conflictos sociales.

Análisis de las Habilidades Socioemocionales

El análisis del CHSE se realizó a partir de los 26 ítems orientados a evaluar las habilidades socioemocionales en adolescentes, enfocados en la mediación escolar. Los ítems fueron organizados en dimensiones que agrupan las competencias evaluadas; estas se componen de un modelo de tres dimensiones: comprensión y gestión del conflicto, facilitación de la comunicación y regulación emocional.

Dimensión 1: Comprensión y gestión del conflicto

Esta dimensión está conformada por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, los cuales evalúan la capacidad para interpretar disputas e identificar intereses subyacentes.

Tabla 10

Distribución de la dimensión Comprensión y gestión del conflicto

Ítem	1 Percepción	2 Empatía	3 Calma	4 Escucha	5 Consuelo	6 Interés	7 Comprensión	8 Identificación	9 Observación	10 Detección	11 Conciliación	12 Mediación	13 Atención	14 Disponibilidad
Nunca	7,4	4,3	8,0	8,6	9,8	4,9	4,3	4,9	3,7	3,7	6,7	10,	6,1	8,0
Casi nunca	3,7	3,7	12,	6,1	14,	12,	8,0	12,	5,5	7,4	8,0	11,	6,7	3,7
Algunas veces	28, 8	26, 4	38,	23,	37,	25,	29,	40,	37,	29,	28,	33,	14,	17,
Casi siempre	39, 3	41, 1	28,	23,	22,	32,	39,	29,	27,	39,	38,	25,	41,	28,
Siempre	20, 9	24, 5	13,	38,	16,	24,	19,	12,	26,	20,	17,	19,	30,	42,
Total (%)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Media (%)	72,47	75,43	65,19	75,19	63,95	71,73	72,22	66,79	73,46	73,09	70,62	66,05	76,79	78,77
Mediana (%)	80,00	80,00	60,00	80,00	60,00	80,00	80,00	60,00	80,00	80,00	80,00	60,00	80,00	80,00
Moda (%)	80,00	80,00	60,00	100,00	60,00	80,00	80,00	60,00	60,00	80,00	80,00	60,00	80,00	100,00
Desv. (%)	21,73	19,97	21,79	25,20	23,26	22,58	20,46	20,21	20,89	20,10	21,75	24,22	22,50	24,29

En la dimensión Comprensión y gestión del conflicto, los ítems como P14 (78.77%) y P2 (75.43%) exhiben altos puntaje sugiriendo que los adolescentes tienen las habilidades para gestionar los acontecimientos diarios, percibiendo los conflictos desde el componente efectivo, tales menciones pueden estar asociadas a la personalidad y los componentes familiares, los cuales son la base para discernir los acontecimientos (Lasswell, 1985). Las medianas y las modas (que están situadas principalmente en 80,00% o 60,00%) muestran una tendencia hacia respuestas positivas, sobre todo en aquellos ítems que están relacionados con las características de la mediación y la empatía.

Estos datos son consistentes con lo que indica Benítez et al. (2021), cuando plantean que la mediación y la forma de resolver conflictos son una serie de habilidades que están implícitas y que se deben enseñar en el seno de la intervención mediadora escolar, que permite a unos adolescentes que están en conflicto resolverlo de una forma no violenta, esto es, sin promoción de la violencia, de la resolución violenta del conflicto. Además, Ibarrola et al. (2017), subrayan la importancia de la empatía y la conciencia emocional como elementos clave en la resolución efectiva de disputas.

Dimensión 2: Facilitación de la comunicación

Esta dimensión está conformada por los ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20, los cuales evalúan orden, expresión y afectividad.

Tabla 11

Distribución de la dimensión Facilitación de la comunicación

Ítem	15 Intervención	16 Orden	17 Participación	18 Expresión	19 Solicitud	20 Afectividad
Nunca	9,2	15,3	14,1	14,1	9,2	9,2
Casi nunca	18,4	18,4	12,9	16,6	13,5	8,6

Algunas veces	31,9	36,2	42,9	36,2	43,6	37,4
Casi siempre	22,1	20,9	19,6	18,4	17,8	23,9
Siempre	18,4	9,2	10,4	14,7	16,0	20,9
Total (%)	100	100	100	100	100	100
Media (%)	64,32	58,15	59,63	60,37	63,58	67,65
Mediana (%)	60,00	60,00	60,00	60,00	60,00	60,00
Moda (%)	60,00	60,00	60,00	60,00	60,00	60,00
Desv. (%)	24,29	23,46	22,78	24,47	22,83	23,61

En lo que respecta a la dimensión de facilitación de la comunicación, los ítems P20 y P15 manifiestan las valoraciones más elevadas, con medias de 67.65% y 64.32%, lo que indica que los adolescentes son relativamente eficaces a la hora de mostrar afectividad y de intervenir de manera ordenada en la interacción. Por el contrario, la puntuación media de P16 es la más baja (58.15%). Esto sugiere que, aunque la mayoría de los adolescentes parece mostrar alguna capacidad de organización de la interacción, quedan unas trayectorias que todavía tienen que mejorarse en cuanto a la organización de la comunicación.

Benítez et al. (2021), subrayan la importancia de facilitar la comunicación en el contexto escolar, ya que esta habilidad es fundamental para lograr una mediación efectiva. Además, Prawda (2008) apoya la relevancia de dirigir discursos persuasivos para facilitar acuerdos sin generar confrontaciones, lo que podría estar relacionado con los resultados observados.

Dimensión 3: Consciencia y regulación emocional

Esta dimensión está conformada por los ítems 21, 22, 23, 24, 25 y 26 y cuales evalúan aspectos de impulsividad, calma e irritabilidad.

Tabla 12

Distribución de la dimensión Consciencia y regulación emocional

Ítem	21	22	23	24	25	26
	Impulsividad	Reactividad	Calma	Descontrol	Irritabilidad	Alzar la voz
Nunca	6,1	1,2	54,6	17,8	7,4	6,1
Casi nunca	13,5	6,1	20,9	24,5	14,1	13,5
Algunas veces	25,2	15,3	13,5	41,1	39,9	38,0
Casi siempre	23,3	20,9	8,6	9,2	19,0	16,6
Siempre	31,9	56,4	2,5	7,4	19,6	25,8

Total (%)	100	100	100	100	100	100
Media (%)	72,22	85,06	36,67	52,72	65,93	68,52
Mediana (%)	80,00	100,00	20,00	60,00	60,00	60,00
Moda (%)	100,00	100,00	20,00	60,00	60,00	60,00
Desv. (%)	24,75	20,22	22,21	22,15	23,15	23,78

En la dimensión de consciencia y regulación emocional, los ítems P22 y P21 tienen medias altas, con un 85.06% y 72.22%, respectivamente, indicando que la mayoría de los adolescentes suelen mostrar un control moderado sobre estas emociones. Sin embargo, el ítem P23 presenta la media más baja, con solo un 36.67%, lo que sugiere que los adolescentes tienen dificultades significativas para mantener la calma en situaciones emocionales intensas. Las desviaciones estándar que oscilan entre el 20.22% y el 24.75% reflejan una variabilidad moderada en las respuestas, lo que sugiere la existencia de diferencias individuales en las capacidades de tolerar los estados emocionales.

Teóricamente, estos resultados son coherentes con los planteamientos que hacen Benítez et al. (2021); por ejemplo, ellos consideran que la capacidad para reconocer y gestionar nuestras emociones es una capacidad básica para poder convivir adecuadamente en una sociedad, así como Rodríguez et al. (2016) quienes consideran que el autocontrol es fundamental para poder tolerar adecuadamente situaciones de frustración y resolver situaciones conflictivas evitando la agresión; no obstante, los datos muestran que algunos adolescentes aún no tienen las capacidades necesarias para regular sus emociones cuando las situaciones se vuelven difíciles, tal como lo evidenciamos en el escaso puntaje del ítem P23. Por tanto, existe la posibilidad de poder intervenir en las escuelas, dado que, mediante los programas, podrían ayudar a estos adolescentes a poder dominar el manejo adecuado de las emociones cuando las situaciones se vuelven tensas.

RESULTADOS INFERENCIALES

Ahora bien, para el análisis correlacional se empleó el coeficiente Rho de Spearman, dado que los datos no cumplieron con los supuestos de normalidad.

Ho: El uso de videojuegos no se relaciona de manera significativa con las habilidades socioemocionales en los adolescentes.

H1: El uso de videojuegos se relaciona de manera significativa con las habilidades socioemocionales en los adolescentes.

Tabla 13

Correlación por dimensiones de UVJ e ítems de HSE

Dimensión	Ítem	Rho	p-value
Dimensión 1	Percepción Empatía Calma Escucha Consuelo Interés Comprensión Identificación Observación Detección Conciliación Mediación Atención Disponibilidad	,895**	,000
Dimensión 2	Intervención Orden Participación Expresión Solicitud Afectividad	,675**	,000
Dimensión 3	Impulsividad Reactividad Calma Descontrol Irritabilidad Alzar la voz	,037	,642

Dimensión 1: Comprensión y Gestión del Conflicto

Los resultados del coeficiente Rho = 0.895 para el ítem de percepción, con un p-value de 0.000, indican una correlación extremadamente alta y estadísticamente significativa. Este valor sugiere una consistencia interna excepcional entre los ítems que abordan aspectos como empatía, escucha activa, atención, disponibilidad y mediación. Estas habilidades tienen una relación muy estrecha con la capacidad de los adolescentes para detectar conflictos y poder manejarlos, utilizando técnicas de negociación pacífica.

Desde el marco estadístico, la alta correlación pone de manifiesto que los ítems que forman parte de la dimensión están íntimamente relacionados, presentando poca variación entre ellos para poder medir adecuadamente la dimensión de mediación. En lo que concierne a la fiabilidad del instrumento, podemos decir que los resultados vuelven a constatar la fiabilidad de la medida en contextos de resolución de conflictos y por lo tanto podemos asegurar que las habilidades

que se están midiendo coinciden con regularidad en los ítems.

Desde el punto de vista teórico, los resultados que obtiene esta dimensión se ajustan estrechamente al modelo tridimensional de mediación que proponen Benítez et al. (2021), que le atribuye un 20.453% de varianza explicada a la dimensión de comprensión y manejo del conflicto, indicando que esta dimensión se considera central en la mediación y resolución de disputas en contextos sociales. La elevada correlación también coincide con la competencia social multidimensional planteada por Prawda (2008), quien considera la sensibilidad emocional como el factor potente para transformar los posicionamientos en intereses compartidos, lo que lleva a cabo los mediadores eficaces.

Adicionalmente, estudios como los de Ibarrola e Iriarte (2013) y Cava (2009) refuerzan la empatía y la consciencia emocional como componentes esenciales en la mediación pacífica, poniendo así en evidencia las respuestas que se concluyen en esta dimensión. La capacidad de los adolescentes para abordar y gestionar conflictos de manera efectiva se alinea con teorías de resolución pacífica de disputas, apoyando la intervención temprana en el desarrollo de HSE dentro del trabajo social educativo.

Dimensión 2: Facilitación de la Comunicación

El coeficiente Rho = 0.675, con un p-value de 0.000, indica una correlación alta y significativa entre ítems como la intervención ordenada, la participación y la afectividad en interacciones. A pesar de que la correlación es significativa, se muestra que esta dimensión muestra una menor homogeneidad que la dimensión 1, lo que hace que los adolescentes tengan un desarrollo regular en estas habilidades comunicativas, poniendo el foco en llevar unas interacciones ordenadas, pero con cierto margen de mejora.

Desde el punto de vista estadístico, la desviación típica en esta dimensión es intermedia, ya que muestra una dispersión considerable en las respuestas, indicando una notable variabilidad en la percepción que tienen los adolescentes respecto a la efectividad de sus habilidades comunicativas. Los ítems relacionados con la expresión y participación muestran unas desviaciones más altas, algo que podría indicar que algunos adolescentes tienen más problemas por mantener normas de encuentro o bien están especialmente desorientados sobre cómo intervenir de manera adecuada en los diálogos.

Desde el punto de vista teórico, los resultados se presentan congruentes con la propuesta de Benítez et al. 2021, que sostiene que la facilitación de la comunicación es una habilidad clave a tener en cuenta para la mediación escolar, dado que está relacionada con mantener las normas

de los encuentros y crear un discurso persuasivo con las partes para llegar a un acuerdo. Prawda 2008 también sostiene que una comunicación adecuada necesita de un discurso equilibrado y saber identificar qué intereses son comunes sin generar fricciones, algo que termina siendo el calco de los resultados obtenidos.

Por último, Gómez et al. 2017 y Albert 2007 también remarcan que una comunicación inadecuada puede ser un catalizador de conflictos, lo que abunda en que haya que trabajar las habilidades de expresión asertiva y escucha activa en los adolescentes. Estos antecedentes validan los resultados moderados en esta dimensión, indicando que, aunque los adolescentes están desarrollando habilidades para facilitar la comunicación, aún existen áreas de mejora, especialmente en el contexto escolar.

Dimensión 3: Consciencia y Regulación Emocional

El Rho = 0.037 con un p-value de 0.642 indica una correlación baja y no significativa, sugiriendo que los ítems relacionados con la impulsividad, la reactividad emocional, el descontrol y la irritabilidad no están fuertemente asociados entre sí. Esto significaría que la habilidad de los adolescentes para regular las emociones era variable, con una amplitud considerable en las respuestas observadas. La falta de coherencia interna en esta dimensión se manifiesta estadísticamente en la correlación baja y en las altas desviaciones típicas, lo que parece indicar que la autorregulación de la emoción presenta diferencias individuales que son significativas en la autorregulación emocional. Quizás la incapacidad y el autocontrol son aspectos más difíciles que los adolescentes presentan a la hora de hacer frente a otras habilidades, como gestionar conflictos. Teóricamente, los resultados son consistentes con la visión de Benítez et al. (2021), quien considera que la consciencia y regulación emocional es una habilidad complementaria en los procesos de mediación, más enfocada en la evitación de agresividad y el autocontrol de la rabia.

Discusión

El estudio titulado “Uso de Videojuegos y habilidades socioemocionales en adolescentes” tiene como objetivo analizar cómo influye el uso de videojuegos (UVJ) en las habilidades socioemocionales (HSE) de los adolescentes, utilizando instrumentos como el Trastorno por Juego en Internet-20 (IGD-20) para medir la variable UVJ y el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar para evaluar la variable HSE; el método de análisis implica la comparación de datos obtenidos mediante encuestas, con análisis estadístico de correlaciones, explorando al UVJ sus dimensiones como Preocupación, Modificación del

ánimo, Tolerancia, Síntomas de abstinencia, Conflicto y Recaída. Y para las HSE sus dimensiones como Comprensión y gestión del conflicto, Facilitación de la comunicación y Conciencia y la última dimensión regulación emocional. La población estudiada comprende 163 adolescentes de primero, segundo y tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Pedro Fermín Cevallos, con un análisis comparativo centrado en correlaciones entre las variables y dimensiones. Los principales hallazgos fueron:

En relación con el primer objetivo específico, los resultados muestran que el 66.9% de los participantes usan videojuegos de manera ocasional, el 31.9% lo hace con moderación y solo el 1.2% los usa de forma excesiva. Esto indica que, en la muestra estudiada, la mayoría de los jóvenes juegan videojuegos de manera recreativa, sin que sea un problema. Es más, este hallazgo ayuda a corregir la idea de que todos los adolescentes tienen un consumo descontrolado de videojuegos. Por un lado, los resultados coinciden en parte con investigaciones que han señalado un aumento en el número de jugadores de videojuegos en América Latina, donde en 2022 había unos 260 millones de jugadores y el número sigue creciendo un 11.1% cada año (Sánchez-Domínguez et al., 2021). No obstante, el aumento en el número de jugadores no implica que el uso que hagan de los videojuegos sea excesivo o problemático.

En el caso específico ecuatoriano, (Rojas et al., 2022) dan cuenta de que el rendimiento académico y el rendimiento cognitivo pueden verse mejorados con el uso de los videojuegos, de modo que, si la utilización es equilibrada, es acorde con el predominio de niveles bajos y moderados que se ha visto en este estudio. Adicionalmente, los adolescentes de nuestra muestra se relacionan con los videojuegos de una forma provechosa que mezcla videojuego para el ocio (entretenimiento dentro de un ambiente virtual) y distintas prácticas en contextos académicos y sociales. Así las cosas, el bajo porcentaje de uso alto (1.2%) contrasta con los de Rodríguez & Padilla (2021), que identifican prevalencias de adicción a videojuegos de un 1 al 30% en adolescentes varones de países como China y Corea. Incluso así, esta diferencia podría darse por factores culturales, de género o del contexto tecnológico. De ese modo, estos países tienen un uso de dispositivos mucho mayor, la cultura gaming está mucho más interiorizada, la presión competitiva es otra. En Ecuador, en cambio, la disponibilidad de equipos, la familia-lección y la enseñanza prioritaria (especialmente la de secundaria) probablemente tiendan a reducir el tiempo de uso y, por lo tanto, la posibilidad de tener patrones adictivos..

Desde una perspectiva teórica, ver los videojuegos como “pilares de la cultura” moderna (Gómez-León, 2025) y como herramientas para mejorar el pensamiento (Henríquez & Zúñiga,

2017) ayuda a entender por qué la mayoría de los adolescentes los usan de manera moderada o baja. Es decir, cuando los videojuegos se ven como espacios para aprender y divertirse, en lugar de solo una forma de escapar, los adolescentes los integran de forma más equilibrada en su día a día. Los beneficios de usar los videojuegos que aparecen en las investigaciones mencionados en este trabajo ayudan a crear empatía o resiliencia (Muriel et al., 2023) y llevan a los jóvenes a usar videojuegos de forma controlada, pero sus efectos no deseados como el aislamiento social o falta de actividad física parecen ser más los menos en esta muestra. En el caso de Ecuador, dado que en los estudios se usan los videojuegos en la educación y para mejorar habilidades cognositivas, las conclusiones evidencian un uso que tiende a ser saludable (León-Atiencia et al., 2020), los resultados indican un uso generalmente saludable. A pesar de esto, el 1.2% de los adolescentes que usan videojuegos de forma excesiva representa un grupo que debe ser monitoreado, tal como se advierte sobre el riesgo de adicción con ciertos tipos de juegos, como los *Massive Multiplayer Online Role Playing Game* (MMORPG (Rodríguez & Padilla, 2021).

En relación con el segundo objetivo específico, los resultados muestran que el 71.2% tiene un nivel moderado de HSE globales, el 24.5% un nivel alto y solo el 4.3% un nivel bajo. Es decir, la mayor parte de los estudiantes posee los recursos básicos para hacer frente a las exigencias escolares y las relaciones sociales, pero no todos ellos han desarrollado plenamente estas capacidades. En una exploración dimensional, el 49,7% tiene una buena comprensión y tratamiento del conflicto, pero el 57,1% muestra niveles bajos en la facilitación de la comunicación. En contraposición, el 44,2% posee un nivel moderado en la conciencia y regulación emocional. En pocas palabras, los resultados obtenidos se asimilan a la idea de que las habilidades sociales emocionales son relevantes para el bienestar emocional y el éxito académico y laboral (Arango Benítez et al., 2024), pues abarcan conceptos como inteligencia emocional, resolución de conflictos y autorregulación (García & Giménez, 2010; Dueñas, 2022), pero los resultados muestran que el desarrollo de estas habilidades sociales emocionales difiere entre las distintas áreas.

Los antecedentes revisados corroboran parcialmente estos resultados. Por ejemplo, en su investigación, Cabanillas et al. (2021) y Ramírez et al. (2021) indican que las HSE ayudan a mejorar el clima escolar y las relaciones entre los estudiantes, y este aspecto puede ayudar a dar cuenta del nivel moderado encontrado en este estudio, asociado en especial a la fortaleza en la dimensión de comprensión y gestión del conflicto (49,7% alto). En este sentido, las instituciones educativas podrán haber empleado estrategias como la disciplina formativa,

mediación o trabajo en equipo que puedan favorecer la resolución adecuada de los conflictos. Sin embargo, la debilidad observada en la facilitación de la comunicación, con 57,1% en un nivel bajo entre los estudiantes, y los niveles moderados o bajos en conciencia y regulación emocional (44,2%), contrastan con los estudios de Cedeño et al. (2022), quienes remarcan la necesidad de la empatía, la escucha activa y la expresión emocional adecuada para el desarrollo socioemocional en adolescentes. De este modo, esta diferencia indica que, en la muestra analizada, los adolescentes llegan a "resolver" los conflictos bien siguiendo normas o modificando acontecimientos, pero sin experimentar el uso de la comunicación asertiva ni la expresión de las emociones, lo cual, puede estar limitando la calidad de relaciones.

Desde el contexto ecuatoriano (Rojas et al., 2022) relacionan las HSE con mejoras en el rendimiento cognitivo y académico, lo cual va en la línea del resultado moderado que se dio lugar en dicho estudio. Sin embargo, los resultados apuntan a un desarrollo socioemocional desigual, que podría estar condicionado por distintos factores culturales y educativos. Es posible que la regulación de las emociones pueda quedar afectada por la presión social, los estilos de crianza y los estilos de comunicación familiares que favorecen el control o la inhibición emocional, en vez de la expresión reflexiva (Rodríguez & Padilla, 2021). Desde una perspectiva teórica, las HSE contribuyen a facilitar la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inteligencia emocional (Saaty, 2013; Benítez Moreno et al., 2023). Sin embargo, la baja puntuación en comunicación y la insuficiente regulación emocional evidencia falta de conciencia sobre las emociones propias y de los otros. Esto se relaciona con el riesgo de aislamiento, conflictos mal gestionados y problemas resurgentes de convivencia si no se llevan a cabo intervenciones concretas (Lliguipuma-Hidalgo et al., 2024). En este sentido, los resultados nos dicen que está bien incluir de manera más sistemática el desarrollo de las HSE en la práctica educativa, a través de programas que promuevan la expresión de las emociones, la empatía y la comunicación asertiva, de esta manera potenciar las fortalezas existentes en la resolución de conflictos y disminuir las debilidades en la comunicación y en la regulación emocional.

En lo que respecta al tercero objetivo específico, las conclusiones sugieren una correlación negativa muy débil y no significativa (Rho = -0.107; p = 0.173) entre ambas variables y la no existencia de diferencias estadísticas significativas en las dimensiones de las HSE en función del nivel de UVJ. Es decir, en la muestra estudiada, el nivel de UVJ no parece ser un factor determinante en el nivel de habilidades socioemocionales, al menos no con la magnitud que se esperaba inicialmente. Estos resultados se sitúan en un punto intermedio frente a lo que se ha

dicho en estudios anteriores, que señalan tanto beneficios como riesgos: por un lado, algunos estudios destacan que los videojuegos pueden fortalecer la empatía, la cooperación y la resiliencia (Lhoeste-Charris et al., 2025; Muriel et al., 2023); y por otro lado, otras investigaciones vinculan el uso excesivo con aislamiento, desregulación emocional y deterioro del bienestar (Rodríguez y Padilla, 2021; Lliguipuma-Hidalgo et al., 2024).

La teoría ofrece una explicación a esta falta de relación significativa. Por ejemplo, los videojuegos, en especial aquellos que presentan lógicas colaborativas o historias complejas o elaboradas, pueden facilitar el crecimiento de determinadas HSE y pueden activar la interacción social de los jugadores, la solución de conflictos y la coordinación entre jugadores (Caisaguano & Lara-Salazar, 2022). A pesar de este punto de partida, una vez el UVJ se convierte en un hábito problemático, prolongado o compulsivo, aumenta la probabilidad de padecer adicción y desregulación socioemocional (Salavera et al., 2019). En este estudio, el predominio de niveles bajos y moderados de UVJ sugiere que la mayoría de los adolescentes juega de manera recreativa, sin llegar a un uso adictivo, lo que podría reducir tanto los efectos positivos más marcados como los efectos negativos más intensos. Esto es coherente con investigaciones en Ecuador que ven los videojuegos principalmente como herramientas educativas y de apoyo al desarrollo cognitivo, más que como un factor de riesgo problemático (León-Atiencia et al., 2020; Rojas et al., 2022).

No obstante, la tendencia observada de menores niveles de HSE en los adolescentes con uso problemático o más intensivo de videojuegos, aunque no sea estadísticamente significativa, sugiere que existen posibles riesgos ocultos, en línea con estudios globales que relacionan ciertos tipos de videojuegos y patrones de uso con violencia, agresividad o problemas en la regulación emocional (Gómez León, 2024). La falta de significancia en la correlación podría explicarse, entre otros factores, por la presencia de variables mediadoras o moderadoras que no se incluyeron en el análisis, como el género, el tipo de videojuego (cooperativo vs. competitivo, educativo vs. violento), el entorno familiar, el clima escolar o la supervisión de los adultos durante el juego. Además, el diseño transversal del estudio y el tamaño muestral limitado dificultan la detección de efectos más sutiles o cambios a lo largo del tiempo. En este sentido, los resultados no permiten afirmar que los videojuegos mejoren ni empeoren significativamente las HSE en esta población.

En relación al objetivo general, los resultados muestran que, aunque ambas variables se encuentran mayormente en niveles moderados, la correlación entre ellas es muy débil y negativa, además de no significativa (Rho = -0.107; p = 0.173). Esto significa que, desde el

punto de vista estadístico, el UVJ no tiene una influencia significativa sobre las HSE en la muestra estudiada, por lo que se mantiene la hipótesis de que no influye en la relación relevante entre ambas variables. (Sánchez-Domínguez et al., 2021) y (León-Atiencia et al., 2020) documentan que en América Latina el número de jugadores es elevado, pero el consumo no se traduce en afectaciones emocionales generalizadas; por el contrario, puede favorecer habilidades cognitivas y creativas. De acuerdo con este conjunto de evidencias, la presente investigación favorece la idea de Rojas et al. (2022), que llega a la conclusión de que el UVJ puede promover el desarrollo de funciones mentales y emocionales dentro de cristales en que se inserta en las dinámicas de supervisión del UVJ y equilibrado, tal y como se desarrolla en los centros educativos ecuatorianos.

Es evidente al mismo tiempo que Jiménez Morquecho (2023) relaciona un uso intensivo del UVJ con la soledad, así como con otras dificultades sociales en un grupo de adolescentes ecuatorianos, mientras que la evidencia del presente estudio no recupera dichos efectos probablemente por la variedad en la composición sociocultural y escolar de las muestras. Esta misma situación se puede observar en el contraste con el trabajo realizado por Lee et al. (2024), que sí han encontrado vínculos con el uso abusivo, la agresividad y el deterioro emocional en un grupo de adolescentes coreanos. La ausencia de esta asociación en el contexto analizado pone de manifiesto la relevancia de los factores protectores específicos del contexto de estudio, tales como la participación en las actividades escolares, la supervisión del UVJ por parte del profesorado o de parte de las familias y las redes de socialización en las que el propio estudio enfatiza.

El aporte de la presente investigación radica en que, en condiciones de uso moderado, los videojuegos no afectan negativamente las habilidades socioemocionales. Esta contribución es significativa porque las tesis nacionales previas han abordado temas vinculados a adicción, sueño, agresividad o comunicación familiar, pero no habían estudiado simultáneamente la relación entre videojuegos y habilidades socioemocionales desde un enfoque integral. Por otro lado, la investigación amplía la discusión de autores como Graner Jordana et al. (2008), quienes proponen el uso de los videojuegos como herramientas de enseñanza. Los resultados de la investigación presente sugieren que esta integración es posible en contextos escolares ecuatorianos, siempre que se mantengan prácticas de control y límites.

Por otro lado, la investigación presente utiliza el IGD-20 para evaluar la intensidad de uso de los videojuegos. Su estructura multidimensional permite analizar componentes conductuales, emocionales y cognitivos del uso problemático. Por su lado, Faílde Garrido et al. (2024) y

Isorna Folgar et al. (2024) utilizan el CERV para evaluar experiencias relacionadas con los videojuegos, mientras que García-Gil et al. (2023) aplican el VGEQ para medir el uso problemático, y Millan Velasquez (2022) recurre al IGDS9-SF con un propósito similar. Estas investigaciones coinciden en el propósito de identificar señales del riesgo, pero difieren respecto a la amplitud de dimensiones usadas.

Sin embargo, el CERV, que usan Faílde Garrido et al. (2024) y Isorna Folgar et al. (2024), favorece la recolección de experiencias generales pero da menor importancia a dimensiones emocionales relevantes como la abstinencia o la sensación de falta de control. Lacko et al. (2024) utilizan el BPAQ-SF y AMES para la agresión y la empatía, pero no tienen en cuenta los criterios diagnósticos de la afección por videojuegos. Lee et al. (2024) integran escalas de estrés, ansiedad, soledad, agresión e inteligencia social, lo que genera un enfoque psicosocial amplio, pero sin un instrumento específico que contemple todas las dimensiones del uso problemático. Commodari et al. (2024) incorporan cuestionarios sobre hábitos de juego, control parental y adaptación interpersonal, con énfasis en la mediación parental más que en los criterios de la problemática. En el contexto ecuatoriano, Chiluisa Flores (2022), Espín Villena (2023), Barragán Salazar (2023) y Segura Martínez (2024) trabajan con el TDV o el GASA y Ríos Quezada (2023) también incorpora el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry, en este caso acompañado del CERV; no obstante, los instrumentos solo permiten captar ciertos indicativos del uso problemático sin aglutinar los componentes conductuales, emocionales y cognitivos en uno solo.

La utilización del IGD-20 supone un avance importante ya que nos ofrece una evaluación también contextualizada, al considerar dimensiones sociales y emocionales. Este tipo de propuesta multidimensional también es defendida por Henríquez & Zúñiga (2017), al postular que el uso de videojuegos no es una práctica aislada, sino una práctica cultural que debe ser estudiada en su conjunto, teniendo en cuenta herramientas de análisis que sean integradoras de diferentes aspectos, a fin de conocer su repercusión real en los adolescentes.

Respecto a la muestra, Faílde Garrido et al. (2024) analizan datos de 2533 adolescentes españoles y con edades entre los 11 y los 20 años, mientras que Isorna Folgar et al. (2024) incluyen 2513 adolescentes, con una media de edad de 15,07 años. García-Gil et al. (2023) llevan a cabo una investigación con 1448 adolescentes españoles de 12 a 18 años, mientras que Lacko et al. (2024) investigan 3010 adolescentes checos de 13 a 17 años. Estudiosos asiáticos, como Lee et al. (2024) analizan 968 adolescentes gamers coreanos, todos con experiencia en videojuegos directa y, al mismo tiempo, reciente. Por otro lado, Commodari et al. (2024)

analizan 452 adolescentes italianos de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, con un dato promedio similar al de los adolescentes europeos anteriormente reseñados.

En Ecuador, nos encontramos con muestras más pequeñas y concretas. Concretamente, Chiluisa Flores (2022) investiga 104 adolescentes de 12 a 18 años, Espín Villena (2023) incluye 150 estudiantes de entre 12 a 15 años, Barragán Salazar (2023) trabaja con 62 adolescentes de 15 a 19 años y Segura Martínez (2024) 40 participantes de entre 14 y 16 años, residentes todos de un sector urbano determinado de la ciudad de Guayaquil. Millan Velasquez (2022) incluye una muestra de 222 adolescentes con un rango de 15 a 21 años, mientras que a su vez Paredes Rodríguez (2022) evalúa muestras por 100 jóvenes desde los 12 hasta los 16 años. En suma, estas diferencias muestran un cambio en el tamaño de la muestra, un cambio en la distribución por edades, un cambio en la excepcionalidad por género, así con un cambio en la representatividad territorial.

La muestra estudiada en la investigación actual es relevante porque permite el análisis de la relación entre uso de videojuegos y habilidades socioemocionales desde un marco sociocultural. (Rojas et al., 2022) Proponen que existen factores como la supervisión familiar, el género, el espacio urbano y situaciones escolares que modulan los patrones de UVJ en adolescentes en el Ecuador. Puede haber elementos que podrían favorecer un uso más equilibrado y, por lo tanto, modular la relación UVJ - desarrollo socioemocional, lo que pone de manifiesto la pertinencia de analizar los resultados en función del contexto local.

A partir de los resultados desde el Trabajo Social junto con el DECE, se plantea poder implementar un programa de prevención socioeducativa orientado al trabajo de la relación uso de los videojuegos - desarrollo de las HSE en adolescentes. De esta propuesta no sólo se permite ir hacia un uso responsable y equilibrado de los videojuegos, sino que se intenta potenciarlo como un recurso educativo que favorezca poder mejorar competencias como la comunicación asertiva, la empatía, la autorregulación o la resolución pacífica de los conflictos. De esta forma, se desarrollan actividades de participación, espacios de diálogo, actividades dinámicas en base a juegos con el objetivo de que las y los adolescentes reflexionen y puedan criticar su relación con el entorno digital, reconozcan las implicaciones que su conducta responde en el plano emocional y puedan, así, ir elaborando estrategias sanas de relación personal y relacional. La intervención en este caso, favorecería el desarrollo de HSE como lo indica la labor del Trabajo Social que corresponde a un acompañamiento integral.

En este caso, dado que el valor $p = 0.173$ es mayor al nivel de significatividad de 0.05, no hay

suficiente evidencia estadística para afirmar que el UVJ está relacionado con las HSE por lo que se acepta la hipótesis nula. En consecuencia, no hay una relación significativa del UVJ con las HSE en la muestra estudiada.

Figura 1

Programa "Aprendiendo desde los juegos"



Fase 1: Actividades para que los adolescentes reflexionen sobre su relación con los videojuegos.

Fase 2: Espacio donde los adolescentes compartirán sus experiencias sobre cómo los videojuegos afectan sus habilidades socioemocionales.

Fase 3: Ejercicios de juegos de roles para practicar la resolución de conflictos y mejorar la comunicación.

Fase 4: Actividades para que puedan identificar y regular sus emociones mientras juegan.

Fase 5: La elaboración de un plan personal; la importancia del equilibrio entre la práctica del juego y las actividades cotidianas.

Fase 6: Dramatizaciones en la que los adolescentes interpreten situaciones relacionadas con el uso excesivo de adolescentes.

Fase 7: Las actividades grupales y las que sirvan para fortalecer habilidades (la empatía, la

cooperación y la comunicación).

Fase 8: Evaluaciones para saber si se han avanzado en los objetivos.

Posterior al programa, esperamos:

- Mejorar la regulación emocional y la toma de decisiones en relación con el uso de videojuegos.
- Disminuir los efectos negativos del uso de videojuegos, como el aislamiento social y la desregulación emocional.
- Fomentar una reflexión crítica sobre el uso saludable de los videojuegos y su impacto en las relaciones sociales y académicas.
- Fortalecer habilidades socioemocionales esenciales, como la comunicación, empatía y resolución de conflictos, contribuyendo a una convivencia más armoniosa y equilibrada entre los adolescentes.

3.2. Verificación de la hipótesis

Hipótesis general

HG0: El uso de videojuegos no influye de manera significativa en las habilidades socioemocionales de los adolescentes.

HG1: El uso de videojuegos influye de manera significativa en las habilidades socioemocionales de los adolescentes.

Regla de decisión:

- Si *p-valor* > α → Aceptamos H_0
- Si *p-valor* < α → Rechazamos H_0 y aceptamos H_1

Tabla 14

Correlación por ítems

		USO DE VIDEOJUEGOS																				
		D1			D2			D3			D4			D5			D6					
		1	7	13	3	9	15	2	8	14	6	12	18	4	10	16	5	11	17	19	20	
	DIMENSIÓN 1																					
HABILIDADE	1	,259	,047	,117	,156	-,065	-,009	,214	,062	-,033	,078	,060	,123	,105	-,147	,017	-,059	-,050	,031	,155	-,001	
	2	,121	-,009	,021	,063	-,053	,021	,120	,117	,126	,060	-,035	,118	,052	-,009	-,008	-,025	-,064	-,027	,075	-,091	
	3	-,064	-,211	-,093	-,113	-,181	-,138	-,102	-,138	-,012	-,090	-,195	-,151	-,183	-,050	-,165	-,078	-,078	-,119	,032	-,095	
	4	,086	-,012	,057	-,018	-,057	,013	,080	,002	,026	-,083	-,039	,046	-,102	,011	-,011	-,131	-,116	-,159	,029	-,177	
	5	,049	-,099	-,109	-,044	-,096	-,020	,067	-,029	,007	-,037	-,072	-,056	-,083	-,037	-,065	-,161	-,124	-,093	,022	-,078	

6	,082	-,072	,026	,048	-,080	,011	,064	-,094	,054	-,006	-,086	,085	-,092	-,014	-,026	-,113	-,062	-,123	,095	,017
7	,085	,025	,135	,049	,029	,051	,097	,021	,066	,121	-,009	,151	,029	,063	,117	,080	,052	,006	,004	,097
8	,151	,000	,002	,058	-,037	,028	,155	,059	,007	,116	-,039	,135	-,015	,004	-,041	-,048	,004	-,047	,095	-,003
9	,216	,160	,044	,121	,071	,059	,175	,099	,206	,298	,082	,165	,088	,063	,121	,029	,130	,023	,002	,063
10	,099	,008	-,097	,030	-,098	-,042	,063	,014	-,028	,039	-,062	-,051	-,018	-,105	-,103	-,017	-,003	-,038	-,088	-,050
11	-,012	-,056	-,031	,051	-,030	,007	,099	,060	,119	,069	-,019	,061	-,018	-,052	-,002	,025	-,088	-,049	,070	-,059
12	,021	-,044	-,001	-,024	-,024	-,026	,034	,029	,103	-,032	-,072	-,060	-,102	,005	-,008	-,072	,005	-,069	,188	-,071
13	,079	-,091	,060	-,043	,010	-,066	,070	,017	,100	-,022	-,065	-,018	-,074	-,018	-,053	,018	-,019	-,084	,107	-,082
14	-,047	-,077	-,011	-,033	-,025	,032	,025	-,026	,055	,032	-,087	-,111	-,154	-,012	-,061	-,006	,085	,028	-,042	,024
DIMENSIÓN 2																				
15	,020	-,022	,020	-,061	,029	,035	-,016	-,092	-,010	-,003	,034	,042	,009	,089	,109	,049	,096	,128	-,004	,066
16	-,092	-,076	-,041	-,030	-,020	-,050	,025	-,097	-,055	-,097	-,081	,063	-,050	-,093	,033	,002	-,050	-,024	-,097	,022
17	,013	,046	,098	,020	,028	,048	,115	-,046	-,055	-,025	,012	,059	,030	-,030	,135	,096	-,107	,055	,136	,084
18	,061	,061	,045	,153	-,015	,068	,143	,014	,044	,053	-,030	,038	-,008	-,040	-,012	,023	,015	-,116	,045	,114
19	,007	-,102	,075	-,045	-,067	-,118	,090	-,090	-,032	-,075	-,007	,025	-,086	-,041	-,033	-,145	-,139	-,181	,081	-,076
20	-,088	-,172	-,104	-,187	-,108	-,191	-,151	-,161	-,137	-,177	-,140	-,120	-,028	-,166	-,155	-,134	-,083	,006	-,080	-,204
DIMENSIÓN 3																				
21	-,176	-,211	-,168	-,188	-,223	-,311	-,228	-,167	-,062	-,129	-,181	-,226	-,152	-,230	-,235	-,199	-,173	-,128	-,071	-,231
22	,200	,261	,208	,268	,291	,339	,202	,238	,070	,176	,265	,269	,204	,222	,261	,249	,201	,201	,103	,283
23	-,023	-,053	-,051	,013	,013	-,132	-,167	,030	-,049	-,061	,065	-,023	-,011	,017	-,023	-,145	-,074	-,042	-,036	-,025
24	,013	-,111	-,079	-,098	-,127	-,086	-,024	-,142	-,009	,044	-,064	-,123	-,077	-,097	-,102	-,098	-,020	-,064	-,021	,006
25	,155	,007	,045	,115	-,127	,017	,166	-,006	-,009	-,045	,064	,054	-,005	-,092	-,014	-,022	-,065	-,028	,065	-,074
26	,025	-,089	-,053	-,186	-,133	-,019	-,073	-,137	-,075	-,071	-,036	-,052	-,066	-,114	,002	-,005	-,028	-,056	-,053	-,125

Se aplicó una correlación de Spearman entre los ítems de: HSE y UVJ. A continuación, se presenta el análisis de cada grupo de ítems:

1. Ítems 1 a 7 del HSE: Comprende habilidades como la percepción, empatía, tranquilidad, escucha activa, confort, interés por resolver conflictos, comprensión, etc. Las correlaciones con los ítems IGD-20 fueron bajas y mixtas (valores de Rho entre -0.211 y 0.259), lo que indicaría una relación débil y cambiante entre HSE y los patrones de UVJ. Las bajas correlaciones apoyan que estas habilidades son, prácticamente, internas tal como la argumentaban Prawda (2008) y Cava (2009) otorgando mucha importancia a la consciencia y al autoaprendizaje.

2. Ítems 8 a 14 (habilidades de análisis y resolución de conflictos): Estos ítems incluyen habilidades como identificación de intereses, observación de dinámicas, detección de emociones, conciliación, mediación, atención a detalles y disponibilidad. Las correlaciones fueron moderadas y mixtas, con Rho entre -0.211 y 0.216, lo que sugiere que hay relaciones variables entre la capacidad para analizar interacciones y facilitar acuerdos con el UVJ. En teoría, las habilidades tienen que ver con la gestión de conflictos (Benítez y cols., 2021) por lo que las correlaciones moderadas avalan la estabilidad de las competencias intrapersonales, tal como también indica Lungman (1996) y Ortega et al. (2007).

3. Ítems 15 a 20 (intervención y expresión). Ítems referidos a la intervención, el orden, la participación activa, la expresión asertiva, la solicitud de información y la afectividad en la interacción. Correlaciones entre bajas y moderadas, con Rho entre -0.191 y 0.143, indicando relaciones mínimas con el UVJ. Algunos ítems, como la solicitud de información, mostraron homogeneidad, mientras que otros, como la afectividad, presentaron asociaciones inversas. Estas habilidades se consideran facilitadoras de la comunicación (Benítez et al., 2021), pero las correlaciones bajas refuerzan su naturaleza interna, tal como lo señalan Gómez et al. (2017) y Albert (2007), quienes enfatizan la importancia de la eficacia y la escucha internas.
4. Ítems 21 a 26 (impulsividad y reactividad emocional): Estos ítems abordan impulsividad, reactividad emocional, calma, descontrol, irritabilidad y alzar la voz. Las correlaciones muestran una amplitud mayor, siendo -0.311 el valor más bajo y 0.339 el más alto, en la que aparecen correlaciones negativas en la impulsividad y positivas en la reactividad en relación a la regulación al parecer mostrada, sugiriendo aspectos de vulnerabilidades selectivas en la regulación emocional. Al mismo tiempo, las correlaciones moderadas en la reactividad emocional y la variabilidad en casos de calma parecen favorecer la regulación emocional autónoma, tal como reflejan Rodríguez et al. (2016) y García y Giménez (2010), así como la importancia del autocontrol emocional independiente.

Considerando que las correlaciones de Spearman que se han obtenido desde el UVJ y con las HSE han dado valores bajos, moderados (de ρ entre –0.311 y 0.339) aceptando que no existe un patrón de asociación con respecto a la significatividad de correlaciones en modo alguno, se determina que el UVJ no afecta significativamente a las HSE de los adolescentes. En consecuencia, y siguiendo la regla de decisión establecida, se define dentro de los sentidos resultantes que se acepta la hipótesis nula (HG0) y se rechazaría la hipótesis alterna (HG1). Empero, vale la pena que la presencia de algunas correlaciones moderadas en las dimensiones parece que algunos aspectos que componen el UVJ podrían llegar a relacionarse con factores específicos de dimensiones privadas de las HSE, como lo son la regulación emocional o la reactividad. Tales hallazgos, aunque no suficientes para establecer una influencia significativa, indican la necesidad de seguir investigando cómo los tipos de videojuegos, la frecuencia de uso y el contenido interactivo podrían tener efectos diferenciados en subcomponentes socioemocionales.

CAPÍTULO IV.-CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

- La investigación ayudó a que el uso de videojuegos en adolescentes de la Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" evidenciara un tipo de patrón creativo y a su vez controlado donde no se hayan signos de dependencia o algún tipo de problemática relacionado con los juegos virtuales, todo ello reflejando equilibrio entre los factores culturales, familiares y escolares del contexto ecuatoriano.
- Se encontró que las habilidades socioemocionales de los adolescentes denotan fortalezas en la identificación y gestión de pautas; sin embargo, también se muestran debilidades en la expresión asertiva y efectiva de la comunicación, y dificultades para regular sus emociones e impulsos en situaciones de tensión.
- Se estableció un grado de asociación muy débil y negativa entre el uso de videojuegos y las habilidades socioemocionales (Rho = -0.107) rechazando la hipótesis alternativa (H1) refiriendo que el uso de videojuegos no es determinante en el desarrollo socioemocional del adolescente desmitificando la creencia de que los videojuegos afectan de forma negativa al estudiante; si el uso es supervisado, el desarrollo socioemocional puede coexistir con lo saludable.
- Se encontró que la relación entre dimensiones es débil indicando que las habilidades socioemocionales trabajan de forma autónoma respecto al uso de videojuegos ((Rho -0.211 – Rho -0.339) no influye directamente, rechazando la hipótesis general alternativa (HG1), exceptuando la regulación emocional donde se observan vulnerabilidades selectivas en patrones de reactividad y descontrol enlazadas a los síntomas de abstinencia; todo asociado al uso problemático de los videojuegos los cuales pueden terminar en conflictos.

4.2. Recomendaciones

- Se aconseja al DECE de la Unidad Educativa "Pedro Fermín Cevallos" implementar el programa "Aprendiendo desde los juegos" como una estrategia que fomente el uso recreativo de los videojuegos y así fortalecer las habilidades socioemocionales de los adolescentes; asimismo, se propone que futuros estudios se enfoquen en otros elementos relacionados con las variables a fin de elaborar otras intervenciones.
- Se recomienda que el DECE establezca talleres y campañas de sensibilización acerca del efecto que tiene el uso equilibrado de videojuegos en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Tales actividades deben incentivar la reflexión sobre la conducta con la tecnología y fomentar hábitos de uso más conscientes y responsables entre los estudiantes.
- Se sugiere fomentar espacios destinados a la gestión de emociones y el desarrollo de competencias comunicativas, dado que estos factores se relacionaron con un mejor desempeño en la mediación escolar. Además, sería provechoso promover hábitos saludables de expresión emocional a través de programas de educación, que asistan a los estudiantes a reconocer cuándo sus dificultades de comunicación pueden afectar sus relaciones interpersonales.
- Se aconseja que establezca programas de guía y seminarios que conciencien a los estudiantes acerca del efecto perjudicial del uso desmedido de videojuegos en la regulación emocional, sobre todo cuando se utilizan como mecanismo de evasión o escape de problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Arias, J., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Alergia México*, *63*(2), 201–206. www.nietoeditores.com.mx

Attrill-Smith, A., Fullwood, C, Keep, M., & Kuss, D. J. (Eds.). (2019). *The Oxford handbook of cyberpsychology*. Oxford University Press.

Barragán Salazar, M. D. (2023). *Uso de videojuegos y comunicación familiar* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstreams/b059801c-8bbb-4b87-84c4-bc24d2bc458d/download

Benítez Moreno, F. J., Rodríguez Hidalgo, A. J., & Herrera-López, M. (2023). Propiedades Psicométricas del Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *21*(61), 693–722. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.8499

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (O. Fernández, Ed.; 3rd ed., Vol. 3). Pearson Educación. https://www.academia.edu/42188286/Metodologia_de_la_investigacion_Cesar_Bernal

Bolton, R. (2017). *People skills: How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. HarperCollins.

Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C., & Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, *1*(1), 1–17. https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609

Cabellos, B., & Pozo, J.-I. (2023). Can Video Games Promote Moral Cognition? Supporting Epistemic Play in Papers, Please through Dialogue. *Education Sciences*, *13*(9), 929. https://doi.org/10.3390/educsci13090929

Calsamiglia, Helena. B., & Tuson, Amparo. (2004). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J., & Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, *14*(4), 466–474. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf

Cerquera, A., Matajira, Y., & Peña, A. (2020). Estrategias de afrontamiento y nivel de resilencia presentes en adultosjóvenes víctimas del conflicto armado colombiano: Un estudio correlacional. *Psykhe*, *29*(2), 1–14. https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1513

Chiluisa Flores, E. G. (2022). *Dependencia a los videojuegos y su relación con el estrés académico en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/items/8b1153b2-9905-4ef2-8496-80d88e120819

Coleman, P. T., Deutsch, M., & Marcus, E. C. (Eds.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Commodari, E., La Rosa, V. L., Guarnera, M., Musumeci, L., & Vetri, L. (2024). Influence of parental mediation and social skills on adolescents' use of online video games for escapism: A cross-sectional study. *Journal of Research on Adolescence.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/jora.13034

Del Rosario, M., & Buteler, L. (2018). Resultados de la investigación actual sobre el aprendizaje con videojuegos. *Revista Enseñanza de La Física*, *30*(1), 25. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Espín Villena, J. J. (2023). *Índices de calidad de sueño y su relación con el uso de videojuegos en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/items/f992a979-2c33-46f3-b050-3d13fc7b8a29

Faílde Garrido, J. M., Dapía Conde, M. D., Palacios, G., & Rial Boubeta, A. (2024). Problematic use of video games in schooled adolescents. *Behavioral Sciences, 14*(11), 992. https://doi.org/10.3390/bs14110992

Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (3rd ed.). Penguin.

Gabrielli, S., Manzoni, P., Gamberini, L., & Et al. (2023). Co-design of a virtual reality multiplayer adventure game to enhance performance of adolescents with ASD: Participatory design study. *JMIR Serious Games, 11*(1), e51719. https://doi.org/10.2196/51719

Garay-Montenegro, J. I., & Ávila-Mediavilla, C. M. (2021). Videojuegos y su influencia en el rendimiento académico. *EPISTEME KOINONIA*, *4*(8), 23. https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1343

García-Gil, M. Á., Fajardo-Bullón, F., Rasskin-Gutman, I., & Sánchez-Casado, I. (2023). Problematic video game use and mental health among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(1), 349. https://doi.org/10.3390/ijerph20010349

García-Gil, M. Á., Romo-Diego, F.-I., & García-Holgado, A. (2024). Exploring video game engagement, social–emotional development, and adolescent well-being for sustainable health and quality education. *Sustainability, 16*(1), 99. https://doi.org/10.3390/su16010099

García-Gil, M. Á., Sánchez Casado, J. I., Ferreira, J. A., & Fajardo-Bullón, F. (2025). Influencia del uso problemático de videojuegos y el acceso tecnológico en el rendimiento académico: caracterización de perfiles adolescentes. *Educación XX1*, *28*(2), 45–68. https://doi.org/10.5944/educxx1.39651

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam.

Gómez-León, M. I., Pérez-Valle, M., Tejedor-Tejada, D., Ortiz-López, M. J., Ortega-Giménez, A., Arjona-Medina, A., & Díaz-Orueta, U. (2025). Serious games and videogames to improve emotion regulation in primary and secondary education: A meta-analysis and meta-regression. *Heliyon, 14*, e42712. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42712

Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. *Computers in Human Behavior*, *80*, 216–219. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.022

Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). Guilford Press.

Hodge, R., & Kress, R. (1988). *Social Semiotics* (Cambridge: Polity).

Hunter, L. (1998). Espen Aarseth, Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature (Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1997), 203pp. ISBN 0-8018-5576-0 (hbk), 0-8018-5579-9 (pbk. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, *4*(3), 100–102. https://doi.org/10.1177/135485659800400312

Isorna Folgar, M., Dapía Conde, M. D., Faílde Garrido, J. M., Brea-Castro, M., Gómez-Salgado, J., & Rial Boubeta, A. (2024). Evaluation of problematic video game use in adolescents with ADHD and without ADHD: New evidence and recommendations. *Behavioral Sciences, 14*(7), 524. https://doi.org/10.3390/bs14070524

Jiménez Morquecho, L. C. (2023). *Comportamiento de los fanáticos del cine, animación y videojuegos* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Cuenca.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.

King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2019). *Internet gaming disorder: Theory, assessment, treatment and prevention*. Academic Press.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Lacko, D., Macháčková, H., & Šmahel, D. (2024). Does violence in video games impact aggression and empathy? A longitudinal study of Czech adolescents to differentiate within- and between-person effects. *Computers in Human Behavior, 159*, 108341. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108341

Lee, S. J., Park, E. J., Kim, H., & Choi, H. (2024). Social intelligence and pathological gaming: A longitudinal study of the associations among negative emotions, social intelligence, aggression, and pathological gaming in adolescents. *Frontiers in Psychiatry, 15*, 1353969. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1353969

Lengersdorff, L. L., Wagner, I. C., Mittmann, G., Sastre-Yagüe, D., Lüttig, A., Olsson, A., Petrovic, P., & Lamm, C. (2023). Neuroimaging and behavioral evidence that violent video games exert no negative effect on human empathy for pain and emotional reactivity to violence. *eLife, 12*, e84951. https://doi.org/10.7554/eLife.84951

León-Atiencia, J., García, D., Cabrera, L., & Erazo, J. (2020). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de historia: Una revisión sistemática para la vinculación al currículo ecuatoriano. *CIENCIAMATRIA*, *6*(3), 450–475. https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.410

Lhoeste-Charris, A., Diaz-Moradt, L., Navarro Obeid, J. E., Orozco Santander, M., Orozco Santander, I., & Señas Sierra, B. (2025). Importancia de los videojuegos en los procesos de intervención en salud mental: una revisión sistemática. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, *27*(3), 981–992. https://doi.org/10.36390/telos273.18

Liverman, E., Schaffer, Stark, & Et al. (2025). Game-based social-emotional learning for youth: Protocol for Brain Agents. *JMIR Formative Research, 9*, e67550. https://doi.org/10.2196/67550

Lliguipuma-Hidalgo, L. L., Yaucan-Mero, J. G., Medina-Ruela, K. P., & Albán-Sabando, E. A. (2024). Efectos nocivos de la adicción a los videojuegos en los adolescentes.

MQRInvestigar, *8*(3), 3613–3623. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.3613-3623

Marlatt, G. A., & Donovan, D. M. (Eds.). (2005). *Relapse prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors* (2nd ed.). Guilford Press.

Miedzobrodzka, E., Kaurin, A., Sikka, P., & Montoya, A. K. (2023). Desensitization to violence? Short-term effects of violent video games on event-related potentials and the moderating role of antisocial media use in adolescents. *Social Neuroscience, 18*(6), 765–781. https://doi.org/10.1080/17470919.2023.2284999

Millan Velasquez, M. E. (2022). *La agresividad y su relación con la adicción a videojuegos en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital de la Universidad Técnica de Ambato.

Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict* (4th ed.). Jossey-Bass.

Muñoz, J., & Segovia, B. (2019). ¿Cómo interactúan los adolescntes con los videojuegos? Preferencias y habilidades performativas. *Revista Latina de Comunicacion Social*, *74*, 360–382. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1335

Muriel, D., Crawford, G., Pavón, C., & Iglesias, C. (2023). *Los Videojuegos Como Cultura: Identidad y Experiencia en el Mundo Actual*. Ampersand.

Ochoa, J., & Romero, Y. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta Jurídica Peruana*, *2*(2), 1–19. http://201.234.119.250/index.php/ajp/article/view/224

Orozco Santander, M., Orozco Santander, I., Corrales Delbono, L., & Zurita Caraballo, M. (2025). Videojuegos y rehabilitación en salud mental: otras alternativas de intervención en Psicología. *Búsqueda*, *12*(1), 36–51. https://doi.org/10.21892/01239813.788

Padilla, C., & Marroquín, C. (2021). Enfoques de Investigación en Odontología:Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. *Revista Estomatológica Herediana*, *31*(4), 338–340. https://doi.org/10.20453/reh.v31i4.4104

Paredes Rodríguez, S. L. (2022). *Riesgo de adicción a redes sociales e internet y su relación con habilidades de interacción social en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital de la Universidad Técnica de Ambato.

Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R., & Switzler, A. (2012). *Crucial conversations: Tools for talking when stakes are high* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Henríquez, F., & Zúñiga, T. (2017). Hacia una conceptualización de los videojuegos como discursos multimodales electrónicos. *Anagramas - Rumbos y Sentidos de La Comunicación*, *15*(30), 51–64. https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a2

Ramírez, V., Acuña, K., & Engler, I. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, *1*(3), 56–84. https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.003

Ríos Quezada, M. J. (2023). *Uso de videojuegos y conducta agresiva en adolescentes de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, periodo 2022–2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio UNL. https://dspace.unl.edu.ec/bitstreams/b8048664-dcfb-4fbc-b07c-a143664c2797/download

Rivera, E., & Torres, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, *8*(16), 267–288. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341

Rodrigo de Haro, M. (2025). El asombro tecnológico en el videojuego. *Artnodes*, *0*(35). https://doi.org/10.7238/artnodes.35.429347

Rodríguez, M. R., & Padilla, F. M. G. (2021). El uso de videojuegos en adolescentes. Un problema de Salud Pública. *Enfermería Global*, *20*(2), 557–591. https://doi.org/10.6018/eglobal.438641

Rojas, P., Saéz, F., Badilla, M., & Jiménez, L. (2022). Análisis de intervenciones educativas con videojuegos en educación secundaria: una revisión sistemática. *Texto Livre Linguagem e Tecnología*, *15*, 1–20. https://doi.org/10.35699/1983

Rondón, M., & Rodríguez, V. (2007). Algunos conceptos básicos para el cálculo del tamaño de la muestra. *Universitas Médica*, *48*(3), 334–339. https://www.redalyc.org/pdf/2310/231018668014.pdf

Rosenberg, K. P., & Feder, L. C. (Eds.). (2014). *Behavioral addictions: Criteria, evidence, and treatment*. Academic Press.

Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life* (3rd ed.). PuddleDancer Press.

Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *32*(1), 4. https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y

Sánchez, I., & Benítez, E. (2022). Revisión sobre la “salud mental y nuevas tecnologías”:

Análisis de las redes sociales y los videojuegos en las primeras etapas de desarrollo como factores modulares de una salud mental positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, *2*(1), 79–88. www.healthychildren.org,

Sánchez-Domínguez, J., Telumbre, J., & Castillo, L. (2021). Descripción del uso y dependencia a videojuegos en adolescentes escolarizados de ciudad del Carmen, Campeche. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, *21*(1), 1–14. https://doi.org/10.21134/HAAJ.V21I1.558

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.

Segura Martínez, E. A. (2024). *Efectos de la dependencia a los videojuegos en la conducta de adolescentes entre 14 y 16 años del sector de Mucho Lote 1 de la ciudad de Guayaquil en el año 2022* [Tesis de posgrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/29171

Toh, W., & Kirschner, P. A. (2023). Developing social-emotional concepts for learning with video games. *Computers & Education, 194*, 104708. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104708

Torres-Parra, C. R., Cuervo-Pulido, R., Flórez-Flórez, J., & Ramírez-Pérez, O. (2022). Diseño participativo como método para la creación de videojuegos críticos. Poder Violeta, estudio de caso de un videojuego sobre acoso sexual. *Revista Colombiana de Educación*, *85*, 1–26. https://doi.org/10.17227/rce.num85-12568

Vaamonde, A., Toribio, M., Molero, T., & Suárez, A. (2018). Beneficios cognitivos, psicológicos y personales del uso de los videojuegos y esports: una revisión. *Revista de Psicológia Aplicada al Deporte y El Ejercicio*, *3*(2), 1–14. www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org

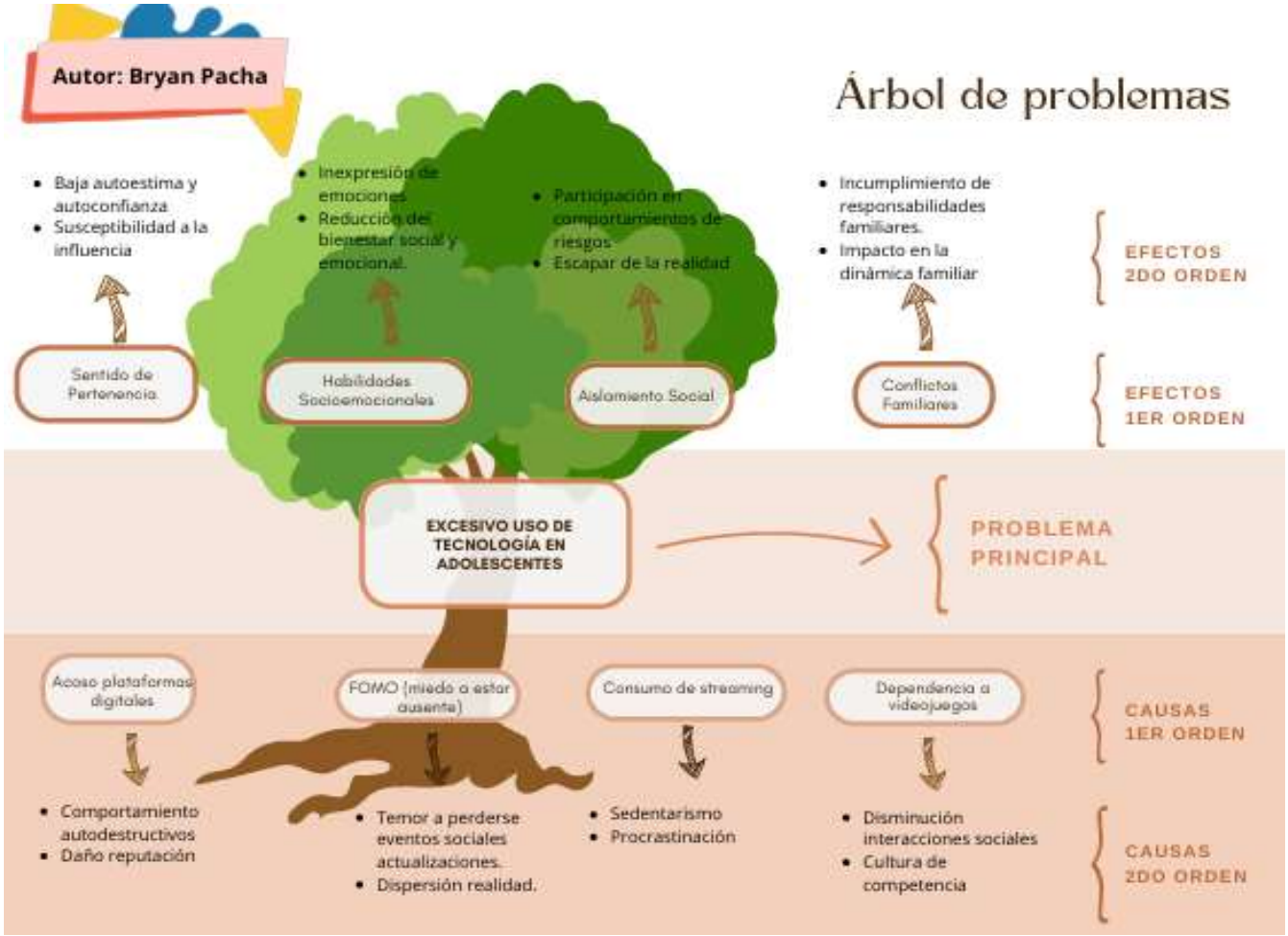
Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2017). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (3rd ed.). Guilford Press.

Young, K. S., & de Abreu, C. N. (Eds.). (2017). *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment*. Springer Publishing.

Zhou, Y., Li, J., Li, Y., Liu, Y., & Shi, Z. (2024). Internet gaming disorder: A systematic review and meta-analysis under DSM-5 versus ICD-11 frameworks. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(6), 700. https://doi.org/10.3390/ijerph21060700

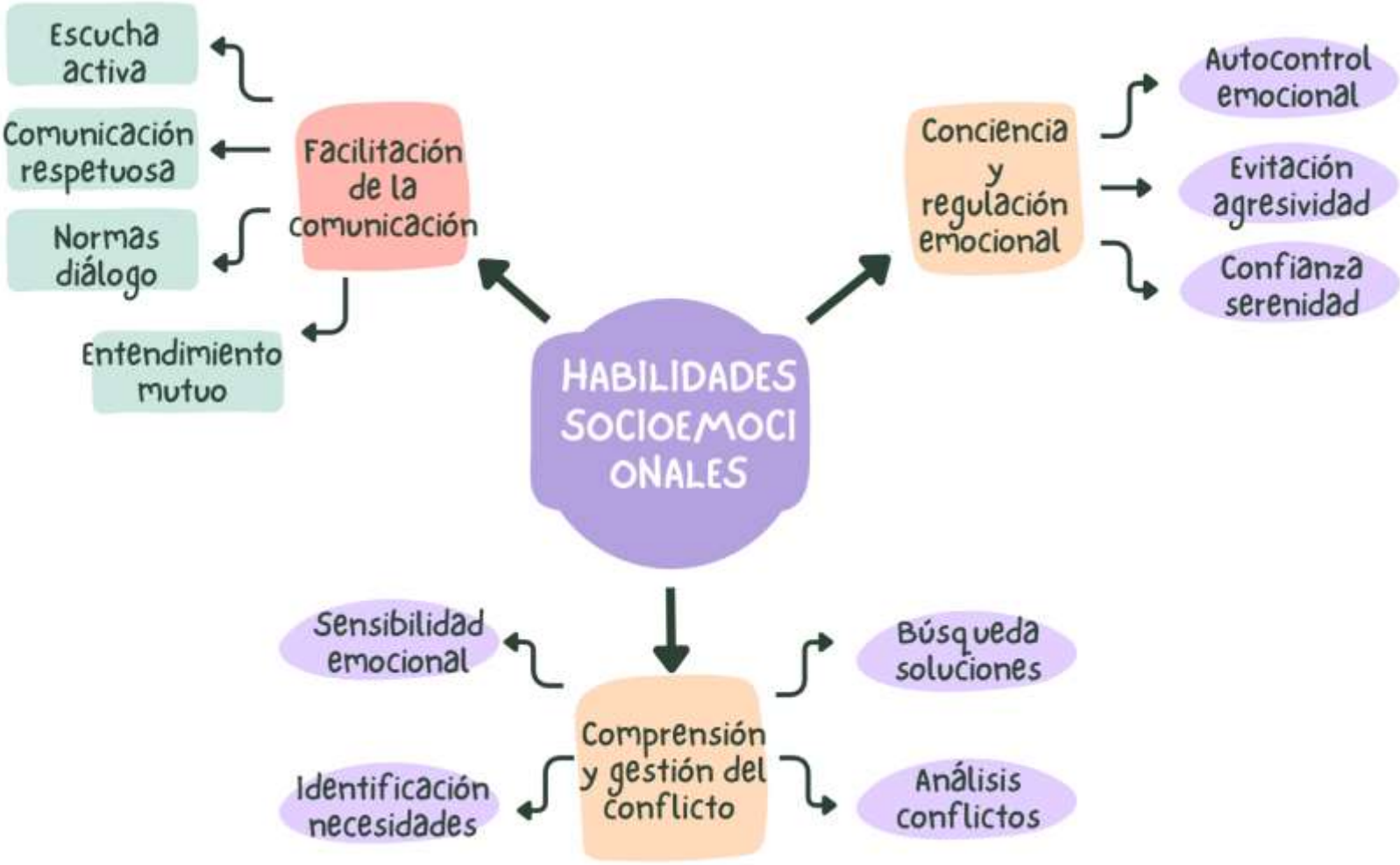
ANEXOS

Anexo 1. Árbol de Problemas



Anexo 2. Constelación de ideas




HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
Facilitación de la comunicación
Escucha activa
Comunicación respetuosa
Normas diálogo
Entendimiento mutuo
Conciencia y regulación emocional
Autocontrol emocional
Evitación agresividad
Confianza serenidad
Comprensión y gestión del conflicto
Sensibilidad emocional
Identificación necesidades
Búsqueda soluciones
Análisis conflictos

Anexo 3. Operacionalización de variables

Tabla Operacionalización de variable 1

Tabla de operacionalización de uso de videojuegos

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Ítems representativos	Técnica / Instrumento
Trastorno por Juego en Internet (IGD)	Es un patrón persistente de uso excesivo de videojuegos que genera una adicción conductual, caracterizada por pérdida de control, priorización del juego sobre otras actividades y aparición de consecuencias negativas (APA, 2013; Pontes &	Se evaluará mediante el IGD-20 Test (Andrade et al., 2022).	Salience (Preocupación)	Preocupación por el juego Fracaso en controlar el uso.	Frecuencia de pensamientos obsesivos sobre el juego (>5 veces/día). Dominancia cognitiva del juego en rutinas diarias.	*Ítem 1: ¿A menudo pierdes el sueño por sesiones largas de juego?* *Ítem 7: ¿Sueles pensar en tu próxima sesión de juego cuando no estás jugando?* *Ítem 13: ¿Creo que jugar se ha convertido en la actividad que más tiempo consume de mi vida?*	Encuesta / Cuestionario: Escala Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).
			Mood Modification (Modificación del ánimo)	Escape de estados emocionales negativos.	Uso del juego para regular emociones o reducir estrés (frecuencia diaria).	*Ítem 2: ¿Nunca juego a videojuegos para sentirme mejor?* *Ítem 8: ¿Juego a videojuegos porque me ayuda a lidiar con los sentimientos desagradables que pueda tener?* *Ítem 14: ¿Juegas para olvidar lo que te molesta?*	
			Tolerance (Tolerancia)	Escalada en el uso del juego.	Incremento progresivo en el	*Ítem 3: ¿Has aumentado*	

Griffiths, 2014).			tiempo de juego (>20 horas/semana).	*significativamente el tiempo que pasas jugando en el último año?*
	Withdrawal Symptoms (Síntomas de abstinencia)	Síntomas físicos o emocionales al interrumpir el juego	Irritabilidad, ansiedad o malestar al no poder jugar (>3 episodios/semana).	*Ítem 4: ¿Te sientes más irritable cuando no estás jugando?* *Ítem 16: ¿Sientes ansiedad si no puedes jugar por alguna razón?*
	Conflict (Conflicto)	Pérdida de intereses, uso pese a consecuencias, engaño y conflictos interpersonales.	Interferencia en relaciones o actividades diarias (>2 conflictos familiares/mes).	*Ítem 5: ¿Has perdido interés en otros hobbies por el juego?* *Ítem 11: ¿Has mentido a tu familia sobre la cantidad de tiempo que juegas?* *Ítem 20: ¿Crees que el juego está impactando negativamente áreas importantes de tu vida?*
	Relapse (Recaída)	Fracaso en control del juego y pérdida de oportunidades.	Intentos fallidos por reducir el tiempo de juego (recaídas mensuales).	*Ítem 6: ¿Te gustaría reducir el tiempo de juego pero te resulta difícil?*

Tabla Operacionalización de variable 2

Tabla de operacionalización de habilidades socioemocionales

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems representativos (ejm)	Técnica / Instrumento
Habilidades socioemocionales para la mediación escolar	Son cualidades del mediador que facilitan la gestión y resolución de conflictos, incluyendo el manejo de emociones, la negociación, la comprensión de perspectivas ajenas y la construcción de relaciones saludables orientadas a la convivencia pacífica (Benítez et al., 2021).	Se evalúan mediante el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales para la Mediación Escolar (CHME) (Moreno et al., 2023).	Comprensión y gestión del conflicto (CGC)	- Sensibilidad a emociones ajenas y empatía - Identificación de necesidades e intereses - Capacidad de análisis y reconciliación de conflictos - Búsqueda de soluciones comunes.	*Percibo fácilmente cuando alguien se siente enojado.* *Cuando mis compañeros tienen un problema, me intereso por comprender la situación.*	Encuesta / Cuestionario: Escala Likert de frecuencia: Nunca (1) a Siempre (5).
			Facilitación de la comunicación (FC)	- Escucha activa y expresión asertiva - Comunicación respetuosa y persuasiva - Capacidad para mantener normas de diálogo - Promoción de entendimiento mutuo.	*Si dos compañeros se pelean, intervengo para evitarlo.* *En una discusión entre compañeros, logro hacer que cada uno hable en el turno que le corresponde.*	
			Conciencia y regulación emocional (CRE)	- Autocontrol emocional y gestión de impulsos - Evitación de respuestas agresivas - Promoción de confianza y serenidad.	*Me dejo llevar fácilmente por mis emociones o impulsos.* *Mi respuesta inmediata ante una discusión es alzar el tono de voz.*	

Anexo 4. Cuestionario de Habilidades Socioemocionales

NOMBRE		EDAD	SEXO	
			F	M
No. DE PERSONAS QUE VIVE EN TU CASA	**INSTITUCIÓN EDUCATIVA**	**CURSO**	**FECHA**	

Instrucciones:
Este cuestionario tiene como objetivo conocer cómo actúas en situaciones relacionadas con los conflictos en el colegio. No hay respuestas correctas o incorrectas, así que, por favor, contesta de manera sincera, seleccionando la opción que mejor se ajuste a tu forma de pensar, sentir o actuar. Las respuestas se mantendrán confidenciales. Marca con una 'X' la opción que más se acerque a tu manera de actuar en cada situación. Las opciones son:
- Siempre - Casi siempre - Algunas veces - Casi nunca - Nunca

N°	Pregunta	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Percibo fácilmente cuando alguien se siente enojado.					
2	Puedo notar cuando una persona se siente triste.					
3	Cuando hablo con una persona que está enfadada, ¿puedo inspirarle tranquilidad?					
4	Me gusta escuchar opiniones o consejos antes de tomar una decisión.					
5	Tengo facilidad para consolar a alguien que llora o se siente triste.					
6	Cuando mis compañeros tienen un problema, ¿me intereso por comprender la situación?					
7	Cuando alguien me cuenta sus problemas, ¿puedo entenderlo fácilmente?					
8	En una discusión, ¿puedo reconocer fácilmente el origen del problema?					
9	Soy bueno observando y analizando el comportamiento de las demás personas.					
10	Identifico con facilidad cuando uno de mis amigos necesita ayuda, aunque no me cuente sus problemas.					
11	En una discusión, ¿puedo notar el interés de cada persona y					

	concertar puntos en común?					
12	Soy hábil buscando opciones para reconciliar a dos personas o amigos que se han disgustado.					
13	Cuando dos personas discuten, ¿prefiero escuchar para entender muy bien lo que está pasando?					
14	Cuando las personas me buscan para contarme algo, ¿tengo la facilidad para escucharlos?					
15	Si dos compañeros se pelean, ¿intervengo para evitarlo?					
16	En una discusión entre compañeros, ¿logro hacer que cada uno hable en el turno que le corresponde?					
17	En el salón de clases, cuando el profesor pregunta y conozco la respuesta, ¿no dudo en participar?					
18	Si algo me incomoda, ¿puedo expresar desagrado sin dificultad?					
19	Cuando necesito algo de mis compañeros o profesores, ¿lo puedo pedir sin dificultad?					
20	¿Me considero una persona expresiva y alegre?					
21	Cuando me enfado, ¿siento tanta rabia que puedo perder el control?					
22	Cuando miro o escucho personas discutiendo, ¿me enojo tanto o más que las personas en conflicto?					
23	Cuando discuto con alguien, ¿mantengo la calma?					
24	¿Me dejo llevar fácilmente por mis emociones o impulsos?					
25	Me siento molesto cuando alguien dice que estoy equivocado.					
26	Mi respuesta inmediata ante una discusión es alzar el tono de voz.					

Anexo 5. Cuestionario IGD – 20

Spanish version of the Internet Gaming Disorder-20 Test (IGD-20 Test)

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a tu actividad con videojuegos durante el último año (es decir, los últimos 12 meses). Por actividad con videojuegos nos referimos a cualquier conducta de juego con videojuegos llevada a cabo mediante computadora (sobremesa o portátil), consola (sobremesa o portátil) y cualquier otro dispositivo (por ejemplo, tableta), de forma online u offline.

Las respuestas de las preguntas 1 al 20, están en una escala de cero a cuatros

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	2	3	4	5

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. A menudo pierdo horas de sueño debido a largas sesiones de juego.					
2. Nunca juego a videojuegos para sentirme mejor.					
3. Durante el último año he aumentado significativamente la cantidad de horas de juego a videojuegos.					
4. Me siento más irritable cuando no estoy jugando.					
5. He perdido interés en otras aficiones debido a jugar.					
6. Me gustaría reducir mi tiempo de juego pero me resulta difícil.					
7. Suelo pensar en mi próxima sesión de juego cuando no estoy jugando.					
8. Juego a videojuegos porque me ayuda a lidiar con los sentimientos desagradables que pueda tener.					
9. Necesito pasar cada vez más tiempo jugando a videojuegos.					
10. Me siento triste si no puedo jugar a videojuegos.					
11. He mentido a mis familiares debido a la cantidad de tiempo que dedico a videojuegos.					
12. No creo que pudiera dejar de jugar.					
13. Creo que jugar se ha convertido en la actividad que más tiempo consume de mi vida.					
14. Juego a videojuegos para olvidar cosas que me preocupan.					

15. A menudo pienso que un día entero no es suficiente para hacer todo lo necesito hacer en el juego.					
16. Tiendo a ponerme nervioso si no puedo jugar por alguna razón.					
17. Creo que jugar ha puesto en peligro la relación con mi pareja.					
18. A menudo me propongo jugar menos pero acabo por no lograrlo.					
19. Sé que mis actividades cotidianas (trabajo, educación, tareas domésticas, etc.) no se han visto negativamente afectadas por jugar.					
20. Creo que jugar está afectando negativamente áreas importantes de mi vida.					

Anexo 6. Análisis de fiabilidad del instrumento Uso de Videojuegos

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	32,37	148,668	,489	,374	,908
2	32,06	153,441	,285	,217	,915
3	32,44	145,754	,662	,552	,904
4	32,85	150,822	,599	,444	,906
5	32,83	152,682	,545	,489	,907
6	32,60	148,241	,591	,478	,906
7	32,66	144,029	,751	,683	,901
8	32,39	144,425	,601	,536	,905
9	32,72	146,463	,722	,668	,903
10	32,83	150,028	,663	,611	,905
11	32,77	150,399	,565	,440	,906
12	32,72	146,534	,746	,671	,902
13	32,82	150,460	,629	,505	,905
14	32,26	145,603	,487	,436	,910
15	32,85	148,163	,712	,659	,903
16	32,86	149,455	,700	,723	,904
17	32,67	151,359	,486	,520	,908
18	32,69	147,251	,660	,554	,904
19	32,14	156,233	,173	,150	,919
20	32,63	149,001	,539	,454	,907

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,911	,922	20

Anexo 7. Análisis de fiabilidad del instrumento Habilidades Socioemocionales

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	84,26	153,143	,434	,551	,824
2	84,10	151,613	,542	,601	,820
3	84,61	149,844	,556	,573	,819
4	84,12	147,388	,555	,494	,818
5	84,67	148,073	,581	,477	,818
6	84,29	147,540	,624	,559	,816
7	84,28	150,312	,583	,502	,819
8	84,55	152,088	,514	,480	,821
9	84,21	150,157	,576	,625	,819
10	84,23	150,600	,583	,585	,819
11	84,36	149,132	,591	,571	,818
12	84,58	147,221	,589	,508	,817
13	84,04	148,017	,611	,580	,817
14	83,94	146,213	,624	,621	,816
15	84,66	150,077	,485	,486	,821
16	84,98	153,635	,377	,422	,826
17	84,89	153,099	,407	,476	,825
18	84,85	151,423	,430	,563	,824
19	84,71	151,691	,463	,516	,823
20	84,50	151,116	,465	,385	,822
21	84,27	166,433	-,063	,458	,843
22	83,63	167,987	-,117	,776	,842
23	86,05	168,603	-,135	,764	,844
24	85,25	176,816	-,411	,383	,853
25	84,59	168,231	-,120	,408	,844
26	84,46	165,682	-,037	,389	,842

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,832	,834	26