

Consumo habitual de videojuegos y autoconcepto en escolares de primaria

Habitual consumption of video games and self-concept in primary schoolchildren

Autores: Pedro José Carrillo-López¹ y María García-Perujo²
Consejería de Educación. Gobierno de Canarias (España)^{1, 2}

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”³

Recibido: 20/08/21

Aceptado: 15/082022

Resumen

Las herramientas Tecnológicas de la Información y la Comunicación (TIC) están expuestas a edades cada vez más tempranas, tanto en los hogares como en los centros educativos. Por ello, es importante analizar la relación existente entre el consumo habitual de videojuegos y el autoconcepto en escolares de primaria. Se llevó a cabo un estudio descriptivo transversal compuesto con una muestra de 125 escolares de Tenerife. El autoconcepto se midió utilizando la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris. Los hábitos de consumo de videojuegos se valoraron a través del *Cuestionario sobre hábitos de consumo de los videojuegos*. La prueba de regresión lineal no arrojó una asociación entre el consumo habitual de videojuegos con el autoconcepto (β no estandarizada = .184; $t = .303$; $p = .857$). En conclusión, el consumo habitual de videojuegos no parece ser un elemento diferenciador en el autoconcepto multidimensional en escolares españoles de 10 a 12 años.

Palabras clave: Infancia, salud, TIC, imagen, cognición.

Abstract

Information and Communication Technology (ICT) tools are exposed at increasingly younger ages, both at home and in schools. For this reason, it is important to analyse the relationship between the habitual consumption of video games and self-concept in schoolchildren.

¹ Doctor en Educación. Docente de Educación Física. Consejería de Educación. Gobierno de Canarias. España. Correo electrónico: pcarlop@canariaseducacion.es <https://orcid.org/0000-0003-0063-7645>

² Docente de Educación Primaria. Consejería de Educación. Gobierno de Canarias. España. Correo electrónico: magarpery@canariaseducacion.es <https://orcid.org/0000-0002-5977-7493>

³ Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o normacopparipy@gmail.com “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay

A descriptive cross-sectional study was carried out with a sample of 125 schoolchildren of Tenerife. Self-concept was measured using the Piers-Harris Self-Concept Scale. Video game consumption habits were assessed using the Video Game Consumption Habits Questionnaire. Linear regression testing did not yield an association between habitual video game consumption with self-concept (unstandardised $\beta = .184$; $t = .303$; $p = .857$). In conclusion, habitual consumption of video games does not seem to be a differentiating element in the multidimensional self-concept of Spanish schoolchildren aged 10-12 years.

Key words: Childhood, health, ICT, image, cognition.

En la actualidad, vivimos en una era digital en la que es imposible vivir sin dispositivos tecnológicos ya que permiten la comunicación, la búsqueda y el intercambio de información entre las personas (Sánchez-Zafra et al., 2019). Los niños y niñas desde edades muy tempranas están expuestos de forma continua a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a través de aparatos como los móviles, la televisión o la tablet, tanto en sus hogares como en los centros educativos (Castro-Sánchez et al., 2019). Estos aparatos pueden tener ventajas e inconvenientes en el desarrollo adecuado de cualquier sujeto, ya sea a nivel cognitivo como a nivel social y conductual (Pedrero-Pérez et al., 2018).

Una de las principales formas de ocio que tiene el alumnado de Educación Primaria y a la que más tiempo dedican es a los videojuegos, provocando en multitud de ocasiones interferencias con otras actividades (AEVI, 2019). A pesar de que los videojuegos ofrecen oportunidades de socialización, en cuanto a recrear situaciones de la vida real en el que tienen que tomar decisiones, también pueden generar situaciones violentas o incluso, anular por completo la personalidad del individuo (yo real), facilitando la creación de un avatar (yo ideal) y más aún en preadolescentes que aún no tienen formada su identidad, provocando en ocasiones que no sepan distinguir lo que es real de lo que es ficticio y problemas de salud (física, mental, alimentación...) derivados del número de horas dedicadas a los videojuegos (Ruiz et al., 2013; Reyes-Hernández et al., 2014).

En este sentido, los videojuegos pueden provocar alteraciones en la estructuración de la identidad, en las interacciones de los individuos y en la representación del mundo social (Kovess-Masfety et al., 2016); siendo las primeras etapas de la vida transcendentales dada la multitud de cambios cognitivos, fisiológicos, sociales y emocionales que se producen (Piaget & Inhelder, 2016).

Se ha descrito que la correcta formación de cualquier escolar depende de un adecuado funcionamiento social e individual, una adecuada relación con el entorno, éxito académico y, buenos hábitos de vida (Moawad, 2017). En este sentido, las conductas, los pensamientos y los sentimientos de las personas están determinados por sus experiencias personales y su autoconcepto. Por tanto, aquellas personas con altos niveles de autoconcepto afrontan la vida con más seguridad y valor (Sánchez-Zafra et al., 2019). El autoconcepto es un término que se refiere al conocimiento y percepción que tiene la persona sobre sí misma y el modo en que se relaciona con el resto dependiendo del contexto. Los componentes o tipos de autoconcepto varían en función del modelo que se elija. Entre las dimensiones más actuales resalta la combinación de Piers-Harris (Piers, 2002), validada por otros autores (Shavelson et al., 1976; Ortega et al., 2016), en las que se identifican cinco tipos de autoconcepto: social, emocional, físico, familiar y académico. Concretamente, esta investigación se centra y valora las dimensiones del autoconcepto (véase Figura 1); conformando todas las dimensiones un autoconcepto global.

Figura 1. Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris.



Nota: Creación propia en base al estudio de Cardenal & Fierro (2003).

En la literatura científica se han encontrado escasas investigaciones sobre la relación existente entre el autoconcepto y el consumo de los videojuegos; hallando resultados contradictorios (Ruiz et al., 2013; Sánchez-Zafra et al., 2019; Chacón et al., 2016; del Moral Pérez et al., 2015; Granizo, 2018). En base a estos precedentes, el objetivo de este estudio es analizar la relación existente entre el consumo habitual de videojuegos y el autoconcepto en una muestra de escolares del sur de Tenerife de quinto y sexto de Educación Primaria.

MÉTODO

Tipo de estudio y participantes

La muestra se encuentra ubicada en una de las islas del archipiélago canario, concretamente en la provincia de Santa Cruz Tenerife (Tenerife). Respecto a los participantes de la investigación fueron un total de 125 escolares (65 varones y 60 mujeres) con edades comprendidas entre 10-12 años ($M \pm DE$: 10.40 \pm 1.62 años). Estos participaron en este estudio empírico descriptivo y transversal *ex post facto*. El muestreo fue de tipo no probabilístico, elegidos de manera no aleatoria y por conveniencia (acceso a la muestra) pertenecientes a dos colegios de entidad pública del sur de Tenerife, situados en los municipios de Arona y Adeje. Ambas instituciones educativas cuentan con un nivel socioeconómico medio-alto y con gran diversidad cultural.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación en los centros durante el curso académico 2020/2021, en primer lugar, se realizó una reunión con las directoras del centro a finales de enero de 2021, en la que se les informó de la finalidad y del protocolo del estudio, y se solicitó el consentimiento informado para que los escolares pudieran participar. En segundo lugar, ambas lo trasladaron a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y al Consejo Escolar de cada centro, dando ambos la aceptación del estudio. En tercer lugar, en febrero de 2021, las/los padres/madres/tutores legales del alumnado tuvieron que cumplimentar una autorización en la que aceptaban de forma voluntaria que sus hijos/as participaran en este estudio.

El equipo de trabajo estuvo formado por un investigador principal y dos exploradores colaboradores (un compañero-tutor de aula de cada centro sobre el que se realiza el estudio). En marzo de 2021, se realizó una sesión teórica con cada grupo de estudio para que los participantes comprendiesen los cuestionarios. El equipo de investigadores administró los mismos en los grupos naturales de clase siguiendo el protocolo determinado, es decir, previa a la cumplimentación se volvió a explicar los cuestionarios y se resolvieron todas las dudas para que todos los escolares comprendiesen todos los ítems y pruebas perfectamente. Todos los cuestionarios fueron administrados durante las tres primeras sesiones lectivas para evitar el posible cansancio de la jornada escolar e interrumpir lo menos posible la dinámica de la escuela. La duración de los mismos osciló entre 50 y 60 minutos.

Se consideraron como criterios de inclusión en el escudriñamiento tener una edad entre 10 y 12 años y asistir con regularidad al colegio. Asimismo, se planteó el siguiente criterio de exclusión: I) No presentar el consentimiento informado de las familias para participar en la investigación. De igual modo, esta investigación se desarrolló siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki, siguiendo las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Autoconcepto

Para evaluar el autoconcepto se utilizó la Escala de Autoconcepto (Piers, 2002), elaborada para ser administrada a escolares de 7 a 12 años y adaptada al castellano (Cardenal & Fierro, 2003). Se trata de un instrumento con una metodología de cumplimentación basada en ítems de tipo dicotómico (sí/no), que evalúan el grado de acuerdo o desacuerdo con lo enunciado en cada ítem. El instrumento está compuesto por diversas sub-escalas: conductual, intelectual, física, falta de ansiedad, social o popularidad, felicidad subjetiva/satisfacción vital y autoconcepto global.

Un mayor autoconcepto se relaciona con puntuaciones elevadas en las distintas dimensiones, excepto para la sub-escala de falta de ansiedad, en la que puntuaciones superiores describen menores niveles de ansiedad. La escala en este estudio mostró una buena fiabilidad medida a través de la prueba Alpha de Cronbach ($\alpha = .799$); la fiabilidad de los diferentes sub-constructos fue la siguiente: conductual ($\alpha = .911$), intelectual ($\alpha = .895$), físico ($\alpha = .881$), falta de ansiedad ($\alpha = .915$), social o popularidad ($\alpha = .821$) y felicidad subjetiva-satisfacción vital ($\alpha = .822$).

Además, con el fin de definir puntos de corte útiles en el contexto pediátrico se clasificó de manera intuitiva a los participantes en dos grupos: *Menor Autoconcepto* (< percentil 50) y *Mayor Autoconcepto* (\geq percentil 50). Para los varones se registró un percentil 50 de 62.50 en 10 años. En 11 años se obtuvo un percentil 50 de 62.00 y en los 12 años de 65.00. En las mujeres se obtuvo un percentil 50 de 64.00 en 10 años. En 11 años se obtuvo un percentil 50 de 68.00 y en los 12 años de 63.00.

Hábitos de consumo de videojuegos

Por su parte, para medir los hábitos de consumo de videojuegos se utilizó el *Cuestionario sobre hábitos de consumo de los videojuegos* (Becerra, 2012). El cuestionario, además de los campos descriptivos para anotar la edad y el sexo de los alumnos, consiste en 24 preguntas, que se reparten de la siguiente manera: 19 ítems tipo escala Likert con cinco alternativas de respuesta que van desde «Nada de acuerdo» (1) hasta «Totalmente de acuerdo» (5); y 5 ítems con cinco alternativas de respuesta cada uno.

Las preguntas del cuestionario proporcionan información sobre los siguientes factores: grado de atracción por los videojuegos (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 20, 21, 22, 23, 24), relación de los videojuegos con otras actividades (ítems 7, 8, 9, 10, 11), interferencia de los videojuegos en el rendimiento académico (ítems 12, 13, 14, 15, 16.), y grado de inquietud que generan los videojuegos (ítems 17, 18, 19). Este cuestionario obtuvo un Alpha de Cronbach de 0,915. El Alpha del factor 1 supera el 0,80 y el de los factores 2, 3, y 4 se sitúa entre .65 y .80, aspectos que coinciden con los obtenidos en este estudio.

Una mayor puntuación en el cuestionario significa un mayor consumo habitual de videojuegos. Para esta investigación se consideró oportuno calcular una nueva variable en función de la puntuación media obtenida de los cuatro factores, llamándose esta nueva variable *índice habitual de consumo de videojuegos*.

Análisis estadístico

Se estudió el tipo de distribución que seguían los datos, así como la homogeneidad de las varianzas (homocedasticidad) mediante los estadísticos de Kolmogorov Smirnov y Levene. Al observar que los datos seguían una distribución normal se optó por un análisis paramétrico. Se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre los factores e índice global del consumo de videojuegos y el autoconcepto. Este análisis se llevó a cabo mediante el Coeficiente de correlación de Pearson. Además, se realizó un análisis diferencial en los factores e índice global del consumo de videojuegos según el autoconcepto (*menor v. mayor*). Este análisis se llevó a cabo mediante la prueba *t*-Student. Las medias (M) y la desviación estándar (DE) se informan para todas las variables cuantitativas. Asimismo, se realizó un análisis de regresión lineal para estudiar la relación de dependencia entre el consumo global del consumo de videojuegos y el autoconcepto. La significancia estadística se fijó a un valor $p < .05$. El análisis estadístico de los datos fue realizado con el programa *Statistical Package for Social Science*® software, (v.25.0 de SPSS Inc., Chicago, Illinois, EE.UU).

RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las diferentes correlaciones bivariadas observadas según los factores e índice global del consumo de videojuegos y las sub escalas (conductual, intelectual, físico, falta de ansiedad, Popularidad, Felicidad-satisfacción) e índice global de autoconcepto. No se encontró ninguna correlación positiva ni negativa estadísticamente significativa entre los factores e índice global del consumo de videojuegos y los factores e índice global del autoconcepto ($p > .05$, para todas).

Tabla 1

Correlaciones bivariadas entre el consumo habitual de videojuegos y el autoconcepto.

Variables	Conductual <i>r</i> (<i>p</i>)	Intelectual <i>r</i> (<i>p</i>)	Físico <i>r</i> (<i>p</i>)	Falta de ansiedad <i>r</i> (<i>p</i>)	Popularidad <i>r</i> (<i>p</i>)	Felicidad-satisfacción <i>r</i> (<i>p</i>)	Índice global de Autoconcepto <i>r</i> (<i>p</i>)
Grado de atracción por los videojuegos	.138 (.124)	.100 (.267)	.172 (.054)*	.094 (.296)	.109 (.223)	.168 (.061)	.171 (.055)
Interferencia de los videojuegos con otras actividades	.044 (.623)	-.011 (.905)	.092 (.305)	.132 (.141)	-.011 (.903)	.035 (.700)	.059 (.501)
Nivel de inquietud respecto a los videojuegos	.052 (.654)	-.030 (.743)	.070 (.433)	.088 (.327)	-.012 (.898)	-.019 (.833)	.032 (.718)
Interferencia de los videojuegos con las actividades académicas	-.093 (.302)	-.150 (.093)	-.016 (.861)	.049 (.587)	-.143 (.110)	-.115 (.199)	-.109 (.226)
Consumo de Videojuegos ^a	.088 (.326)	.029 (.748)	.131 (.144)	.106 (.237)	.040 (.658)	.083 (.355)	.103 (.249)

Nota. ^a Consumo habitual de videojuegos calculada a partir de la puntuación media de los cuatro factores.

Por su parte, al analizar las diferencias en las respuestas de los factores e índice global del consumo de videojuegos considerando el nivel de autoconcepto (*Menor Autoconcepto v. Mayor Autoconcepto*) (véase Tabla 2), la prueba *t*-Student no arrojó diferencias significativas para ninguno de los factores e índice global del consumo de Videojuegos ($p > .05$).

Tabla 2

Diferencias en las dimensiones del consumo habitual de videojuegos considerando el nivel de autoconcepto.

	Menor Autoconcepto ^a M ± DE (n = 60)	Mayor Autoconcepto ^b M ± DE (n = 65)	F	<i>p</i>
Grado de atracción por los videojuegos (11-55)	36.40 ± 12.30	37.65 ± 11.93	1.320	.579
Interferencia de los videojuegos con otras actividades (5-25)	9.13 ± 3.97	9.30 ± 3.96	1.026	.811
Nivel de inquietud respecto a los videojuegos (5-25)	11.08 ± 4.87	10.69 ± 5.71	3.157	.658
Interferencia de los videojuegos con las actividades académicas (3-15)	5.01 ± 2.76	4.57 ± 2.44	1.410	.344
Consumo de Videojuegos (24-120) ^a	61.68 ± 21.03	62.22 ± 21.51	1.135	.841

Nota: (*) $p < .05$. M ± DE = media ± desviación estándar. ^a Consumo habitual de videojuegos calculada a partir de la puntuación media de los cuatro factores. *Menor autoconcepto*^a (< percentil 50) y *Mayor Autoconcepto*^b (≥ percentil 50).

Por último, con el propósito de determinar la potencia predictiva del consumo habitual de videojuegos sobre el autoconcepto se aplicó una prueba de regresión lineal (véase Tabla 3). El modelo arrojó unos valores $R^2 = .029$ y de Durbin-Watson = 1.124. El ANOVA arrojó unos valores $F = 1.224$, $p > .05$; no hallándose una asociación entre el consumo habitual de videojuegos con el autoconcepto (β no estandarizada = 0.184; $t = 0.303$; $p = .857$).

Tabla 3

Relación entre el consumo habitual de videojuegos, la atención, el autoconcepto y el rendimiento académico.

	Consumo habitual de videojuegos ^a			
	β	EE	t	p
Modelo I	0.184	0.159	0.303	.857
Modelo II	0.241	0.368	0.407	.457

Nota: (*) $p < .05$. ^a Consumo habitual de videojuegos calculada a partir de la puntuación media de los cuatro factores ^a. ^b Modelo I en crudo; ^c Modelo II tras ajustar por la edad y el sexo.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre el consumo habitual de videojuegos y el autoconcepto en una muestra de escolares del sur de Tenerife de quinto y sexto de Educación Primaria. Los principales hallazgos obtenidos muestran una ausencia de relación entre el consumo habitual de videojuegos y las distintas dimensiones del autoconcepto.

Estos resultados son similares metodológicamente a los obtenidos en otro estudio (Granizo, 2018), donde se refleja que la mayoría de los escolares no presentan problemas en el autoconcepto a causa de los videojuegos. En concreto, se ha resaltado que los videojuegos pueden aportar beneficios en el autoconcepto pero, para ello, el uso de los mismos debe tener unas características concretas. Es decir, centrados en juegos de rol y simuladores sociales, en los que se reflexione, se razone, se trabaje en grupo de forma cooperativa y se tomen decisiones para resolver conflictos, así como tomar conciencia de las consecuencias de lo que se haga (del Moral Pérez et al., 2015).

Por otro lado, estos hallazgos son diferentes a los encontrados en una investigación con escolares de primaria donde se obtuvo que los escolares con los niveles más bajos de autoconcepto son aquellos con problemas severos en relación a los videojuegos (Sánchez-Zafra et al., 2019). En esta investigación se reflejó que estos resultados pueden ser debido a que los escolares que sacan mejores notas, y que deben tener el autoconcepto académico más alto, normalmente dedican más tiempo a los estudios; tiempo que otros dedican a jugar a los videojuegos. Asimismo, pueden ser debido a que los escolares con más relaciones sociales dedican menos tiempo a jugar a las consolas, lo que puede generar que tengan menos problemas relacionados con el autoconcepto social, identificando problemas relacionados con el autoconcepto y el consumo de videojuegos, siendo el primero negativo cuanto más tiempo dedicasen a jugar (Chacón et al., 2016).

En este hilo argumental, se ha descrito que las nuevas tecnologías provocan un aislamiento en las personas, las cuales prefieren quedarse jugando con los videojuegos antes que socializar con otras personas (Pedrero-Pérez et al., 2018). Asimismo, se ha afirmado que los escolares con menor capacidad de regular las emociones son aquellos que tienen más posibilidades de tener problemas relacionados con los videojuegos, siendo el rol del docente clave en la regulación de estos procesos emocionales (Gutiérrez et al., 2014; Carrillo-López & Pérez-Soto, 2021; Carrillo-López & García-Perujo, 2021). Una posible explicación puede ser debido a que los menores con problemas para regular las emociones tienden a ampararse en los juegos virtuales. Es posible que los escolares que tengan problemas de autoconcepto físico y autoestima se refugien en los videojuegos y jueguen más que el resto, lo que puede ocasionar problemas graves en torno a ellos. En este sentido, en el contexto del procesamiento automático de la información, se han sugerido posibles cambios en los precursores automáticos del comportamiento y del autoconcepto debido, en parte, a la publicidad de los medios de comunicación (Zumbach et al., 2015). Un estudio de ecuaciones estructurales mostró que el autoconcepto se asoció directa e indirectamente con los juegos en línea problemáticos (Šporčić & Glavak-Tkalić, 2018).

Asimismo, se ha descrito que la diversidad de los resultados de las investigaciones hallados en la literatura científica puede deberse a la posición metodológica básica de los equipos de investigación, ya sea que los videojuegos se estudien como una forma de adicción o como una actividad de ocio normal; un lugar que ocupa el videojuego en el conglomerado de determinantes del bienestar de los escolares (Soldatova & Teslavskaja, 2017). Por ejemplo, un estudio de intervención con escolares de 4 y 6 años no mostró ganancias en el autoconcepto para el grupo experimental ni diferencias entre los grupos, excepto en el dominio de la curiosidad, donde los niños del grupo de control experimentaron un aumento antes y después de la prueba (Moawad, 2017). Por su parte, en jóvenes, se ha destacado la asociación inversa entre el autoconcepto y el uso problemático de los videojuegos, hecho que evidencia la necesidad de desarrollar programas de intervención dirigidos a mejorar el autoconcepto y reducir el uso problemático de los videojuegos (Castro-Sánchez et al., 2019).

Un estudio con población adulta ha mostrado que usuarios adictos a los videojuegos obtienen más déficits relacionados con el autoconcepto y mayores tasas de comorbilidades con TDAH, trastornos depresivos, de ansiedad y niveles disminuidos de características relacionadas con la inteligencia emocional (Leménager et al., 2018). Una revisión de estudios experimentales refleja que los videojuegos no deben considerarse solo como dispositivos interactivos y de entretenimiento; sino más bien, como herramientas totalmente adecuadas para ser reconocidas en su complejidad y riqueza como medios comunicativos y narrativos con una aplicación legítima para comprender e influir en la regulación de las emociones (Villani et al., 2018).

A pesar de que los resultados hallados en el presente estudio son válidos y fiables, deben interpretarse con cautela dadas las limitaciones metodológicas derivadas del mismo; I) no se pueden establecer relaciones de causalidad, II) Ausencia de una muestra representativa y, III) cuestionarios sesgados por la subjetividad.

CONCLUSIONES

Sobre la base de estos resultados, se puede sugerir que el consumo habitual de videojuegos no parece ser un elemento diferenciador en el autoconcepto multidimensional en escolares españoles de 10 a 12 años. Se sugiere que futuros estudios con una muestra representativa y de corte longitudinal aporten mayor luz a estos hallazgos.

REFERENCIAS

- Asociación Española del Videojuego. Los videojuegos más vendidos en julio de 2019. AEVI. (2019). Recuperado de: <http://www.aevi.org.es/los-videojuegos-mas-vendidos-julio-2019>
- Becerra, F. L. (2012). Construcción y validación de un cuestionario sobre los hábitos de consumo de videojuegos en preadolescentes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40), a197-a197. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.361>
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24(1), 101-111. <https://doi.org/10.1174/021093903321329094>
- Carrillo-López, P. J. & Pérez-Soto, J. J. (2021). Hábitos de consumo de videojuegos según el estado de peso y la calidad de la dieta en escolares de primaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(3), 31-43.
- Carrillo-López, P. J., & García-Perujo, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: Un análisis para su puesta en práctica. *Papeles salmantinos de educación*, (25), 39-61. <https://doi.org/10.36576/summa.143804>
- Castro-Sánchez, M., Rojas-Jiménez, M., Zurita-Ortega, F., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Multidimensional Self-Concept and Its Association with Problematic Use of Video Games in Spanish College Students. *Education Sciences*, 9(3), 206. <https://doi.org/10.3390/educsci9030206>

- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez-Martínez, A., & Linares, M. (2016). Estudio sobre la aplicabilidad de exergames para la mejora de los índices de obesidad y la imagen corporal en escolares. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 97-105.
- Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con seres humanos. 59ª Asamblea General, Seúl, Corea, octubre de 2008 [en línea]. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2011]. Disponible en: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/index>.
- Del Moral Pérez, M. E., García, L. C., & Duque, A. P. (2015). Videojuegos: Incentivos multisensoriales potenciadores de las inteligencias múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 243-270. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.14091>
- Granizo, I. R. (2018). Análisis del clima motivacional dirigido hacia el deporte y su relación con el uso de videojuegos y el género en escolares de tercer ciclo de primaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 97-111. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8335>
- Gutiérrez, A. E., Fernández, D. H., Gonzalvo, I. S., & Bilbao, P. J. (2014). El papel mediador de la regulación emocional entre el juego patológico, uso abusivo de Internet y videojuegos y la sintomatología disfuncional en jóvenes y adolescentes. *Adicciones*, 26(4), 282-290. <https://doi.org/10.20882/adicciones.806>
- Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A., Golitz, D. & Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 51(3), 349-357. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1179-6>
- Leménager, T., Hoffmann, S., Dieter, J., Reinhard, I., Mann, K., & Kiefer, F. (2018). The links between healthy, problematic, and addicted Internet use regarding comorbidities and self-concept-related characteristics. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 31-43. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.13>

- Moawad, R. A. (2017). Computer Tablet Games' Effect on Young Children's Self-Concept. *International Education Studies*, 10(3), 116-124. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n3p116>
- Ortega, F. Z., Sánchez, M. C., González, J. I. Á., Fernández, S. R., & Cortés, A. J. (2016). Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de psicología del deporte*, 25(1), 97-104.
- Pedrero-Pérez, E. J., Ruiz-Sánchez de León, J. M., Rojo-Mota, G., Llanero-Luque, M., Pedrero-Aguilar, J., Morales-Alonso, S., & Puerta-García, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño (ed. renovada)*. Ediciones Morata.
- Piers, E. V. (2002). Piers-Harris children's self-concept scale, (Piers-Harris 2). *Los Angeles: Western Psychological Services*.
- Reyes-Hernández, K. L., Sánchez-Chávez, N. P., Toledo-Ramírez, M. I., Reyes-Gómez, U., Reyes-Hernández, D. P., & Reyes-Hernández, U. (2014). Los videojuegos: ventajas y perjuicios para los niños. *Revista mexicana de pediatría*, 81(2), 74-78.
- Ruiz, V. R., Oberst, U., & Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales online: una mirada desde el construccionismo social. *Anuario de psicología*, 43(2), 159-170.
- Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de videojuegos en escolares de tercer ciclo de primaria. *Journal of Sport & Health Research*, 11(1).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Soldatova, G. U., & Teslavskaja, O. I. (2017). Videogames, academic performance and attention problems: practices and results of foreign empirical studies of children and adolescents. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 6(4), 21-28. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060402>

- Sporcic, B., & Glavak-Tkalić, R. (2018). The relationship between online gaming motivation, self-concept clarity and tendency toward problematic gaming. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(1). <https://doi.org/10.5817/CP2018-1-4>
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: a systematic review. *Games for health journal*, 7(2), 85-99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>
- Zumbach, J., Seitz, C., & Bluemke, M. (2015). Impact of violent video game realism on the self-concept of aggressiveness assessed with explicit and implicit measures. *Computers in Human Behavior*, 53, 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.018>