



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

USO DE VIDEO JUEGOS Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ALUMNOS
DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN MAGDALENA DEL MAR,
2024

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología clínica

Autora

Aliaga Chamorro, Adriana Mercedes Stefania

Asesor

Hervias Guerra, Edmundo
ORCID: 0000-0002-5395-1518

Jurado

Diaz Hamada, Luis
Mendoza Huamán, Vicente
Quiñones Gonzales, Linda

Lima - Perú

2025



USO DE VIDEO JUEGOS Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN MAGDALENA DEL MAR, 2024.

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%

INDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	1%
4	www.scielo.org.mx Fuente de Internet	1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
6	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
8	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	<1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

USO DE VIDEO JUEGOS Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE
SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN MAGDALENA DEL MAR, 2024

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de

Licenciada en Psicología con mención en psicología clínica

Autora

Aliaga Chamorro, Adriana Mercedes Stefania

Asesor

Hervias Guerra, Edmundo

ORCID: 0000-0002-5395-1518

Jurado:

Diaz Hamada, Luis

Mendoza Huamán, Vicente

Quiñones Gonzales, Linda

Lima – Perú

2025

Dedicatoria

A mi madre y abuela que con gran empeño y dedicación me formaron y guiaron para llegar a este punto clave de mi vida profesional

Agradecimientos

A mis profesores, quienes fueron fuente de inspiración para llegar a ser quien soy en estos momentos, así como también a mis familiares quienes me apoyaron con cada palabra en momentos específicos

ÍNDICE

Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I.Introducción.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	3
1.2. Antecedentes	8
1.3. Objetivos	11
- <i>Objetivo general</i>	11
- <i>Objetivos específicos</i>	12
1.4. Justificación.....	13
1.5. Hipótesis.....	14
- <i>Hipótesis principal</i>	14
- <i>Hipótesis específicas</i>	15
II. Marco teórico	17
2.1. Bases teóricas de uso y adicción a videojuegos	17
2.2. Bases teóricas de las habilidades metacognitivas	26
2.3. Uso de videojuegos y habilidades metacognitivas.....	32
III. Método.....	34
3.1. Tipos de investigación.....	34
3.2. Ámbito temporal y espacial	34
3.3. Variables	34
3.4. Población y muestra	35
3.5. Instrumentos.....	39
3.6. Procedimientos.....	42
3.7. Análisis de datos	42
3.8. Consideraciones éticas	43
IV. Resultados.....	44
V. Discusión de resultados	53
VI. Conclusiones.....	61
VII. Recomendaciones	63
VIII. Referencias	64
IX. Anexos.....	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estadísticos descriptivos de las edades de la muestra.....	36
Tabla 2	Distribución de sexos de la muestra.....	37
Tabla 3	Grado de instrucción de la muestra.....	37
Tabla 4	Comportamiento de juego compartido.....	37
Tabla 5	Tiempo de juego.....	38
Tabla 6	Dispositivo de juego.....	38
Tabla 7	Dimensiones e indicadores de la variable uso de videojuegos.....	39
Tabla 8	Dimensiones e indicadores de la variable habilidades metacognitivas.....	41
Tabla 9	Estadísticos de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov.....	44
Tabla 10	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y Habilidades metacognitivas.....	45
Tabla 11	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión conocimiento declarativo.....	45
Tabla 12	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión conocimiento procedimental.....	46
Tabla 13	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión conocimiento condicional.....	47
Tabla 14	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión planificación.....	48
Tabla 15	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión organización.....	49
Tabla 16	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión monitoreo.....	50
Tabla 17	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión control.....	50
Tabla 18	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión evaluación.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos Habilidades metacognitivas.....	44
----------	--	----

RESUMEN

Objetivo: La investigación tuvo el objetivo de correlacionar el uso de videojuegos con las habilidades metacognitivas en alumnos de educación básica regular de media en un colegio particular ubicado en el distrito Magdalena del Mar. **Método:** Para resolver los planteamiento de estudio, se recolectó una muestra representativa de 309 alumnos entre hombres y mujeres; luego, se procedió bajo un diseño no experimental de nivel correlacional; para lo cual se utilizó como instrumentos de evaluación el Cuestionario de experiencias relacionadas a los videojuegos (CERV) y el Inventario de habilidades metacognitivas (MAI). **Resultados:** Los resultados indican que existe relación inversa muy débil altamente significativa entre el uso de videojuegos y las habilidades metacognitivas ($\rho=-.239$; $p<.001$) con un tamaño de efecto pequeño y potencia de prueba dentro del margen de error esperado ($\beta>.80$), encontrándose también relación entre dimensiones; sin embargo, se desestimó la correlación entre el uso de videojuego y sus dimensiones con la dimensión conocimiento condicional, debido a que no cumplen con la potencia de prueba mínima aceptable ($\beta<.80$). **Conclusiones:** Los hallazgos indican que, es probable que al aumentar el uso de videojuegos se obtenga un cambio negativo en las habilidades metacognitivas de alumnos que cursan educación básica.

Palabras clave: uso de videojuegos, habilidades metacognitivas, alumnos de media

ABSTRACT

Objective: The objective of the research was to correlate the use of video games with metacognitive skills in regular basic education students in a private school located in the Magdalena del Mar district. **Method:** To resolve the study approaches, a representative sample of 309 students, including men and women, was collected; Then, we proceeded under a non-experimental correlational level design; For which the Video Game Experiences Questionnaire (CERV) and the Metacognitive Skills Inventory (MAI) were used as evaluation instruments. **Results:** The results indicate that there is a very weak, highly significant inverse relationship between the use of video games and metacognitive skills ($\rho = -.239$; $p < .001$) with a small effect size and test power within the expected margin of error ($\beta > .80$), also finding a relationship between dimensions; However, the correlation between video game use and its dimensions with the conditional knowledge dimension was rejected, because they do not meet the minimum acceptable test power ($\beta < .80$). **Conclusions:** The findings demonstrate that increasing the use of video games is likely to result in a negative change in the metacognitive skills of students in basic education.

Keywords: use of video games, metacognitive skills, middle school students

I. INTRODUCCIÓN

Los estilos de vida varían de generación en generación, así mismo sus costumbres, comportamientos, hábitos y formas de comunicarse; donde la tecnología ha llegado a complementar el estilo de vida de niños hasta adultos; dándoles usos productivos como de ocio. Entonces, el uso de la tecnología tiende a diferenciarse en función a sus usos y los cambios abruptos que pueden generar, identificándose muchos puntos negativos en este aspecto. Tomando en cuenta el desarrollo humano, la intrusión temprana de la tecnología comprendería una alteración de la adquisición de habilidades, sea esto favorable o desfavorable en función al objetivo de la actividad propuesta por el ecosistema a desarrollar determinada actividad.

Se debe tener en cuenta que, como en el caso de internet, las barreras de acceso son escasas, por lo que, quienes tienen menores mecanismos de control o estén en proceso de su desarrollo, son más vulnerables a consumir información y desarrollar aprendizajes que no se ajustan a un comportamiento normal, afectando diferente área de su vida. Es el caso del uso de videojuegos en menores de edad, siendo el público más entusiasta los alumnos de secundaria debido a su afán por descubrimiento y competitivas; esto, tras un escaso control parental supondría un descontrol en el tiempo dedicado a jugar, alterando consigo la estabilidad y desarrollo cognitivo. En este contexto, es necesario explorar cómo la adicción a los videojuegos tiene presente en los adolescentes se vincula con el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Así pues, la capacidad de aprendizaje efectivo, reflexión y regulación de los propios procesos cognitivos, es decir la metacognición, estaría en riesgo de sufrir un impacto negativo a partir de la conducta adictiva de jugar videojuegos, pues, al ser ecosistemas de productos con límites y previamente terminados, no permiten expandir el umbral de desarrollo de sus usuarios. En este sentido, la inmersión prolongada estaría limitando la producción autoevaluativa y crítica, afectando diferentes áreas, afectando a su vez su desarrollo y consigo el rendimiento en la escuela. Entre diferentes factores de la conducta adictiva a videojuegos,

está la sobreestimulación, pues tiene un efecto negativo en la capacidad de atención y concentración, afectando las habilidades para regular el aprendizaje, monitorear y planificar.

Por otro lado, es propio de quienes experimentan conducta adictiva a videojuegos la búsqueda de gratificación instantánea, descartando el interés por tareas culturales o académicas desafiantes, así como disminuye su capacidad para diferir la gratificación. Al respecto, se puede hablar de cómo esta situación tiene un impacto en la salud mental de los menores de edad, pues la conducta adictiva va de la mano con la baja autoestima, depresión y ansiedad; ocasionando barreras para el desarrollo de habilidades metacognitivas. En este sentido, es pertinente explorar la situación eventual sobre el tema de estudio, siendo una conducta de riesgo cuya consecuencia recae en la capacidad para adquirir conocimientos y desarrollo.

Tomando en cuenta el tema de estudio y la problemática emergente, se planteó como objetivo de estudio relacionar entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena:

En la sección I, se realizó la revisión de la literatura en torno a la problemática de estudio en los alumnos de secundaria; adicionalmente, se exploró los estudios precedentes nacionales e internacionales; se planteó los objetivos e hipótesis a resolver; así como la justificación que respalda los motivos de investigación.

En la sección II, se revisó la literatura en torno al tema de estudio sobre el uso de videojuegos y las habilidades metacognitivas, considerando detenidamente la realidad circundante a los menores de edad, el ámbito académico y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En la sección III, se menciona la elección de procedimientos metodológicos que dan fondo y forma al estudio, considerando una investigación de diseño no experimental y nivel

correlacional; así también se menciona la elección de instrumentos respectivos para evaluar a la realidad del problema, siendo estos instrumentos válidos y confiables.

En la sección IV, se desarrolló los resultados de estudio, donde se relacionaron las variables y sus respectivas dimensiones.

En la sección V, se desarrolló la discusión en torno a los resultados, estudios precedentes y las bases teóricas que lo explican, para finalmente concluir y establecer propuestas.

1.1. Descripción y formulación del problema

Desarrollar el aprendizaje de los alumnos, año tras año, supone un reto para los profesionales de la educación, ya que, a diferencia de años previos, existe mucha información y desinformación en los medios masivos de comunicación; además, abundan los interfaces tecnológicos de interacción que también promueven aprendizajes con una connotación lúdica, promoviendo especial atención e interés por niños, púberes y adolescentes. Eventualmente, si bien la tecnología facilita muchos procesos en diferentes aspectos de la vida de las personas, esta podría ser utilizada de forma irresponsable por quienes tienen tendencia vulnerable a apearse a sistemas que generen satisfacción continua en compensación a las dificultades a nivel social y emocional propias de su etapa de desarrollo, como es el caso de los púberes y adolescentes, pues como refiere el Instituto Superior de Estudios Psicológicos (Isep, 2021), alrededor del 55% de los menores de 14 a 18 años consume videojuegos.

Es así como el mal uso y abuso de la tecnología en etapas tempranas es propio de aquellos que se encuentran inmersos en situaciones de riesgo en el aspecto social, personal y familiar, pues en ella encuentran un refugio frente a la inseguridad, promoviendo el aislamiento y baja autoestima. Otro particular aspecto de uso de tecnología como riesgo en la vida de los adolescentes, es el fácil acceso a la misma a través del celular o tablet, donde los video juegos

generan particularmente un problema a nivel adictivo que, según estudios, sucede más a menudo en los juegos en línea (Marco y Chóliz, 2017); siendo el uso de videojuegos una conducta de ocio más frecuente en varones que en mujeres (Yalçin y Erdogan, 2019).

Respecto al ámbito de aprendizajes académicos, los adolescentes pueden presentar dificultades para sobrellevar el nivel de exigencia y experiencias, añadiendo una tendencia confrontativa con los adultos para aceptar sus indicaciones (Guzmán, 2017), generando una resistencia a aceptar el apoyo y disminución de nuevos recursos de afronte frente a las nuevas exigencias; en consecuencia, estarían propensos a desarrollar emociones negativas, malos hábitos, ansiedad e incluso depresión (Cano y Moriana, 2019). A partir de ellos, buscan refugio en canales que compensen su insatisfacción y produzcan evitación de afrontamiento, como es el caso de redes sociales y videojuegos. No obstante, la falta de enfoque en el aprendizaje significativo disminuirá la calidad de desempeño (Ornella, 2019), así como las habilidades metacognitivas (procesos cognitivos, habilidades de autonomía y autoconocimiento) (Ulloa, 2019).

Respecto a estudios a nivel internacional sobre el uso de videojuegos, en Costa Rica, Restrepo et al. (2019) demostraron que en alumnos de secundaria prevalece la incidencia de uso en varones, pero se demuestra menos interés en los videojuegos diseñados para aumentar la agilidad mental y aprendizaje educativo, así como se demostró que este uso estaba asociado al rendimiento, edad, lugar y tipo de juego. Así mismo, en el estudio de Martínez et al. (2013) en México, se demostró que aquellos adolescentes con mayor exposición al uso de video juegos se encontró altos niveles en síntomas de violencia familiar, conductas agresivas y depresión. Por otro lado, en España, se halló que aquellos que juegan más tiempo a videojuegos entre semana tienen menor nota en asignaturas que aquellos que solo lo hacen los fines de semana; así como que en los jugadores intensivos se encuentran los peor resultados académicos a diferencia de los ocasionales (Gómez-Gonzalvo et al., 2020).

Por otro lado, Oflu y Yalcin (2019) demostraron que aquellos alumnos que dedican mayor uso a videojuegos en consolas, multijugador y en línea, sobre todo con temática de estrategia y guerra, tienen a presentar un mayor nivel de adicción a video juegos a diferencia de los jugadores casuales y de juegos de ingenio, siendo estos últimos los que tienen menor puntaje. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), por lo menos el 1% de la población mundial padece de adicción a los video juegos, llegando inclusive al 50% de incidencia clínica en algunos continentes (Asia), acentuándose durante el periodo de pandemia por la COVID-19 (Sánchez, 2021).

Así también, en el territorio nacional, Apaza y Bedregal (2014) refiere que los adolescentes con escasos recursos de habilidades sociales tienden a desarrollar alteraciones a nivel psicológico que se encuentran asociadas a conductas adictivas como el uso intensivo de videojuegos. Así mismo, Artezano (2020) obtuvo como resultado en un estudio de adolescentes que por lo menos la tercera parte presentaba adicción a los video juegos (28.8%), dedicando un tiempo de entre 2 a 4 horas, todos los días (20.9%), con un nivel de dificultad de control alto (30.7%). Así mismo, Peralta-Cabrejos y Torres-Flores (2020) determinaron que la adicción a los video juegos no se asocia a conductas antisociales, pero esta última si se relaciona con el tiempo dedicado al juego.

Sobre la adicción a videojuegos, los datos brindados por el Seguro Social de Salud (EsSalud, 2021) señalan que por lo menos 3 de cada 10 menores están presentando indicadores de adicción a video juegos, cuyo crecimiento se agravó debido al confinamiento y su alta vulnerabilidad propia de la edad; además, se detecta un crecimiento exponencial de por lo menos el 100% de esta adicción desde edades tempranas (de 3 a 5 años). Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021) manifiesta que por lo menos el 84.7% de niños y adolescentes tienen acceso a internet a través del celular, visualizándose un aumento progresivo de un 10% respecto al año pasado, proyectándose a un aumento los

próximos años. Estos datos coinciden con la preocupación orientada por el Ministerio de Salud (MINSA, 2021), pues señala que los problemas entorno a la adicción a los videojuegos devienen del inadecuado manejo de los menores durante en confinamiento, pues exceden de 1 a 2 horas de juegos en semana, aumentando el riesgo a más temprana edad.

Respecto al desarrollo de habilidades metacognitivas, se explica como un proceso didáctico escolar donde se detectan deficiencias significativas en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que enfatizan en el uso pertinente de la metacognición para definir metas de aprendizaje y la organización estratégica para lograr y garantizar la mejora continua del proceso de aprender (Moreno et al., 2021). La falta de entrenamiento en dichas habilidades refleja que uno de los déficits es el notorio bajo desempeño académico, tal como se explica en los resultados de las pruebas en alumnos de secundaria. No obstante, es necesario aclarar que las habilidades no son iguales al rendimiento académico, sino que son las habilidades propias del estudiante que le permiten responder eficientemente a los problemas planteados y así obtener calificaciones altas, es decir, un buen rendimiento académico (Salluca et al., 2024).

Entonces las dificultades en el desarrollo de habilidades metacognitivas se reflejan en el bajo rendimiento académico, lo cual afecta al 50% de los alumnos, quienes han obtenido un nivel de logro bajo en las etapas de inicio y proceso en Lima Metropolitana (Ministerio de Educación [MINEDU], 2019). Cabe resaltar que las competencias meta cognitivas se reflejan a través del pensamiento crítico, pues permite evaluar y valorar la veracidad de la información a través de la argumentación para construir conocimiento; es decir, la falta de su desarrollo dificulta la adquisición del propio conocimiento, resolver problemas, comunicarse y solucionar situaciones, promoviendo carencias personales y actitudes profesionales (Villarini, 2000).

Es así que, tomando en cuenta las dificultades de control del uso de video juegos y las dificultades para desarrollar aprendizajes significativos que promuevan habilidades metacognitivas en los adolescentes, se contempla un futuro complicado en los mismos no solo

en el contexto académico, sino en su desarrollo personal y profesional; pues, además de las complejidades de su etapa, su desarrollo se vería estancado y se encontrarían proclives a desarrollar enfermedades mentales. Tal situación se refleja en un hospital El Carmen donde 15 menores ingresaron por emergencia a internamiento por caso agudo de ludopatía; según reportan, los menores abandonaban el hogar para acudir a jugar alrededor de 22 horas continuas en cabinas de internet (Cabeza, 2023).

1.1.1. Formulación del problema

Tomando en cuenta que el uso de video juegos y las habilidades metacognitivas establecen una dinámica entorno a la etapa preparatoria de los adolescentes tanto en su rendimiento actual como en su desarrollo cognitivo y emocional a futuro, se debe investigar cómo se relacionan, por lo que se plantean las preguntas.

1.1.1.1. Pregunta general. ¿Cuál es la relación entre el uso de video juegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?

1.1.1.2. Preguntas específica.

- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?

- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Poemape (2023) abordó una investigación para determinar la relación que tienen los videojuegos con el aprendizaje de matemática, para lo cual obtuvo una muestra de 126 alumnos pertenecientes a tres colegios de Lima. Se aplicó una metodología de diseño no experimental y nivel correlacional, utilizando como instrumentos el Test de dependencia a videojuegos y el Cuestionario de evaluación del progreso temprano de las matemáticas. Los resultados muestran que existe asociación entre la dependencia a videojuegos y el aprendizaje matemático ($X^2=143,895; p<.001$), afectándola en un 78.6%.

Gonzales (2022) investigó la relación entre los videojuegos y rendimiento académico en 20 estudiantes de una institución privada en Chiclayo. Se aplicó una metodología no experimental de nivel correlacional. Los instrumentos aplicados fueron: un cuestionario para medir uso de videojuegos y las boletas de notas del primer bimestre de los alumnos. Los resultados muestran una relación inversa significativa entre videojuegos y rendimiento académico del área matemática ($\rho=-.566$; $p=.009$); así como una relación inversa significativa entre videojuegos y rendimiento académico del área comunicación ($\rho=-.470$; $p=.037$).

Tello (2021) realizó un estudio para determinar el efecto de los videojuegos como relación con la competencia lectora, para lo cual obtuvo una muestra de 26 alumnos de secundaria. Se aplicó un diseño no experimental de nivel correlacional, así como se midió a partir del Cuestionario de videojuegos educativos y la Escala de evaluación de nivel de comprensión de texto escritos. Los resultados muestran que no existe relación ni significancia entre el uso de videojuegos y el nivel de comprensión de textos ($\rho=.081$; $p>.05$). Se concluye que la competencia lectora no se asocia a los videojuegos educativos.

Gozme y Uracchahua (2019) realizaron una investigación para determinar la influencia de los videojuegos en el rendimiento académico de 100 alumnos de secundaria. Se aplicó un nivel descriptivo y correlacional, utilizando como instrumentos de medición un cuestionario de adicción a videojuegos y el registro de desempeño del 2018 de los alumnos. Los resultados inferenciales demuestran que existe una relación inversa débil entre el uso de videojuegos y el rendimiento académico ($r=-.375$). Se concluye que en la medida que el alumno aumente el uso de videojuegos, a su vez disminuye su rendimiento en las asignaturas.

Matos (2021) investigó la relación entre videojuegos y rendimiento académico en 91 alumnos de segundo de media de un colegio nacional en San Juan de Lurigancho. Se aplicó un método no experimental de nivel correlacional, aplicando como instrumentos un cuestionario

de uso de videojuegos y un cuestionario para medir rendimiento académico; ambos instrumentos validados en el estudio. Los resultados indican que no existe relación entre videojuegos y rendimiento académico ($\rho=.186$; $p=.077$), donde la mayoría de los estudiantes no jugaba videojuegos (72.53%).

1.2.2. Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, Rivera (2023) relacionó en su estudio las variables adicción a videojuegos y rendimiento académico, considerando una muestra representativa de 50 alumnos de secundaria con edad de 16 años. Se aplicó una metodología no experimental y de nivel correlacional. Se aplicó el Cuestionario de aptitudes mentales primarias (MPA), el Cuestionario de observación parental para el uso problemático de videojuegos, y un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados analizados demuestran que la dependencia a videojuegos se relaciona con el rendimiento académico ($X^2=458,749$; $p<.05$). Se concluye que la adicción a los videojuegos incide en problemas de rendimiento académico.

Carrillo-López y García-Perujo (2022) investigaron sobre el consumo de videojuegos y en rendimiento académico en 125 alumnos de secundaria en España. Se utilizó una metodología no experimental de nivel correlacional. Se aplicó como instrumentos: el Cuestionario sobre hábitos de consumo de los videojuegos y se consideró los registros de notas de las evaluaciones semestrales. Los resultados demuestran que existe relación inversa significativa entre las variables de estudio ($r=-.190$; $p<.05$); además, se halló que en la medida que el alumno aumente el consumo de videojuegos, a su vez disminuye el rendimiento académico general ($\beta=-4.504$; $t=-.263$; $p<.05$). Se concluye que el aumento de consumo de videojuegos produce una disminución en los promedios académicos.

Bonito (2020) investigó la relación entre uso de videojuegos MOBA y desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas a habilidades académicas en 150 estudiantes entre 18 a 25 años. Se utilizó una metodología de nivel relacional, aplicándose los instrumentos: Test de

Shipley 2 (inteligencia fluida), Test de senderos (Funciones ejecutivas), el Proficiency profile test (habilidades académicas) y encuesta de selección de participación. Los resultados muestran una relación directa entre uso de videojuego MOBA y habilidad de pensamiento crítico ($r=.555$; $p=.004$); así también, una relación inversa entre uso de videojuego MOBA y habilidades de lectura ($r=-.486$; $p=.014$).

Brand (2019) en Colombia, investigó la relación entre los videojuegos y las habilidades cognitivas en menores de edad, teniendo como muestra 1903 adolescentes y niños. Se aplicó una metodología no experimental y nivel correlacional, aplicando como instrumentos la Encuesta Longitudinal Colombiana, de la Universidad de los Andes (elca) y el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (tvip). Los resultados demuestran que no existe diferencias significativas entre el uso de videojuegos y las habilidades cognitivas ($p>.05$). Por tanto, el estudio concluye que no existe relación en los videojuegos y su uso en habilidades cognitivas.

Restrepo et al. (2019), investigaron sobre la relación entre el uso de videojuegos y rendimiento académico, considerando una muestra de 335 alumnos de secundaria. Se aplicó una metodología no experimental, corte transversal y nivel correlacional; cuya medición se realizó a través del Cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT), así como el registro de notas de los alumnos. Los resultados demuestran que no existe asociación entre el uso problemático de videojuegos con el desempeño académico ($X^2=8.090$; $p>.05$).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

- Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

1.4. Justificación

La adquisición de conocimiento tiene una estrecha relación con las condiciones ambientales y no solo parten de información provista por los docentes y padres, por lo que se debe mediar en dichas condiciones, como es el caso de conductas reincidentes con tendencia adictiva que se encuentra en el uso de videojuegos por los menores de edad. En este sentido, el uso de videojuegos tiene una implicancia directa en el desarrollo de los menores, afectando progresivamente en la medida que se vean inmersos en el mundo virtual descuidando su vida personal, social y familiar. En este mismo sentido, los videojuegos tienen un efecto adverso a nivel de procesos cognitivos, pues al dirigir su atención a los mismos descuidan otros procesos de su entorno, mermando su desarrollo de madurez. Es así que este estudio considera importante comprender la relación entre el uso de video juegos y las habilidades metacognitivas.

Como justificación teórica, se contribuirá al conocimiento de uno de los factores propios de la época que afecta el desarrollo de los escolares de secundaria en su respectiva etapa de aprendizaje según el currículo educativo a nivel nacional, reflejando la necesidad de detener dicha problemática. Al responder con nueva información que llene el vacío de conocimiento se explicaría la razón de las dificultades para afrontar situaciones de la vida académica, personal y emocional en los alumnos de secundaria; pues, la adicción a los videojuegos, si bien no es un tema novedoso, no se ha asociado debidamente a los factores de las habilidades metacognitivas en particular, pues existen investigaciones que sustentan que el uso de videojuegos pueden contribuir positivamente en el aprendizaje en la medida que este cumpla una función educativa guiada. Es así que este estudio contribuirá a esclarecer el efecto

de los videojuegos en el desarrollo de habilidades metacognitivas, esclareciendo particularmente el efecto adverso o positivo en cada habilidad.

En la justificación metodológica, se explicará la necesidad de precisión de medir adecuadamente el uso de videojuegos sin implicar una connotación adictiva, para lo cual se utilizará un instrumento validado y confiable que permita delimitar, pues existen tendencias que explican que el uso de videojuegos no expresa necesariamente adicción. Así mismo, se empleará un instrumento que precise adecuadamente los factores evaluativos y críticos propios de las habilidades metacognitivas a nivel cuantitativo, permitiendo la asociación entre factores de uso de videojuegos y habilidades metacognitivas. Este estudio, siguiendo los lineamientos científicos, confirmará la validez y confiabilidad de los instrumentos, contribuyendo así al empleo de instrumentos veraces y evitando hallazgos falsos.

Finalmente, como justificación aplicada, se busca brindar información que permita entender la problemática, brindando a su vez nuevas opciones de intervención para los profesionales docentes y psicólogos que permitan un mejor desarrollo en los alumnos de secundaria. De confirmarse la relación, podrán diseñarse talleres y programas específicos para orientar a los respectivos responsables a disminuir la conducta de uso de videojuegos a través de hábitos de apoyo complementarios que reemplacen este comportamiento; teniendo a su vez un efecto positivo en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Así mismo, los hallazgos podrían promover estudios científicos experimentales que permitan a los estudiantes de secundaria mejorar su rendimiento y habilidades que lo preparen para la vida adulta.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación inversa entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

1.5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

- Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas de uso y adicción a videojuegos

2.1.1. *Definición de uso y adicción de video juegos*

Los videojuegos coexisten con la tecnología, por lo que evoluciona y continúa presentándose como una de las opciones más llamativas que ocupan el tiempo de niños, adolescentes, jóvenes y adultos debido a su alta interactividad y sistema de satisfacción. Es por ello que se muestra como el centro de atención para aquellos que buscan actividades de ocio, tendiendo a captar más atención y tiempo de uso en jóvenes y niños; a razón de ello, las instituciones y adultos cuestionan su influencia práctica en el desarrollo y crecimiento de los menores que los usan (Maldonado et al., 2014).

Por otro lado, Marco y Chóliz (2014) determinan que el uso de videojuegos conlleva necesariamente una práctica lúdica, pues incita a sus usuarios a participar de un ambiente que capta su atención a través de contenidos llamativos para jugar y navegar, así como capta su interés por demostrar el nivel de sus habilidades en la medida que supera pruebas y alcanza nuevas metas. Al respecto, Echeburúa y Corral (2009) explican que el uso de videojuegos, en jugadores habituales y extremos, incita a la experimentación de sensación de gratificación y estimulación, provocando placer, provocando continuar con dicha estimulación.

Es así que el uso de videojuegos puede llegar a la falta de control y consciencia de la necesidad de uso de los mismos; es por eso que, la OMS (2019a) explica que existe un uso problemático de los videojuegos, comprendido como una patología registrada en la nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), donde se registra como típicas consecuencias el abandono de actividades en el contexto laboral, escolar y cualquier otro tipo de deserción a causa de jugar videojuegos; adicionalmente, menciona que esta patología se encuentra estrechamente relacionada a la ludopatía, el boom de internet y el hiperconsumo.

Es así que el uso de videojuegos conlleva un riesgo de conducta adictiva en la medida que su uso tiende a ser anormal, observándose un aumento de tiempo de juego frente a la consola u ordenador; así mismo, este además tiende a experimentar fluctuaciones en su nivel de tolerancia, por lo que experimenta emociones desagradables en la medida que no acceda al videojuego y se comporta de forma problemática para hacerlo (Echeburúa, 2016). Al respecto, Chamarro et al. (2014) sugieren que la adicción a videojuegos se define como un comportamiento o conducta obsesiva compulsiva, causando alteraciones cognitivas, cambios abruptos del comportamiento, aislamiento social y desajuste emocional.

Además, la OMS (2019b) explica que esta adicción encuentra una relación directa entre la consola de juego y la persona, donde la actividad placentera conlleva a la conducta adictiva; es decir, para que exista la adicción debe existir el canal donde se propicie el comportamiento lúdico y se consuma a través de la experiencia de juego. Como lo explica Martínez (2018), esta consola o canal sumerge al usuario a un mundo virtual, al cual éste debe adaptarse según sus reglas y parámetros para poder ganar.

2.1.2. Uso de videojuegos en púberes y adolescentes

Para entender como el uso de videojuegos tiene considerable influencia en la sociedad, se debe comprender la facilidad de acceso a la misma y la tendencia social a favorecerla, así como las consecuencias negativas que tiene en sus usuarios. Como explica Pérez (2011), el problema del uso a los videojuegos es la incidencia de casos de adicción, dentro de las adicciones sin sustancias, pues a partir de un contexto de libre consumo y libertad de elección, los niños y adolescentes se encuentran en búsqueda constante de gratificación, ocasionando que la falta de la misma provoque ansiedad e inseguridad; por lo que, es comprendido como una patología mental de la época.

Por otro lado, respecto al ámbito social, los videojuegos lejos de ser una actividad de gratificación individual como muchas sustancias adictivas, pueden generar adicción a partir de

la interacción con uno o varios usuarios con los cuales compite. Colqui (2014) explica que el contexto de juego virtual congrega a diferentes grupos sociales que se encuentran bajo la influencia del videojuego, llegando a influir en su comportamiento de consumo externo como comics, literatura y cultura.

Granic et al. (2014), respecto a la actividad que realizan los adolescentes dentro de los videojuegos, explican que estos influyen en sus usuarios para mantenerse activos en el descubrimiento de una historia dentro del juego, por lo que incentiva su participación en el sistema lúdico (estética, dinámica y mecánica), el cual reacciona recíprocamente ante su participación. Sin embargo, existe dificultades cuando estos usuarios salen del mundo virtual y les toca enfrentar la realidad, pues, como explican Gaetan et al. (2012), los adolescentes se sienten competentes y seguros en el mundo virtual, por lo que su tiempo inmerso tiende a aumentar, pero experimentan malestar al salir del mismo.

Es así que los niños y jóvenes incluyen en su cultura social los videojuegos (Alonqueo y Rehbein, 2011), siendo este un fenómeno lúdico que compensa carencias propias de las dificultades que enfrentan en su desarrollo y los une a otros usuarios con patrones similares con los cuales pasan tiempo dentro del mundo virtual. Esta conducta patológica no es estacional, sino que evoluciona año tras año en el adolescente, ocasionando problemas en el ámbito familiar, su salud, educación y actividades de su vida (Levis, 2002), pues les da un uso disfuncional con consecuencia negativas en las esferas psicológicas, conductuales y emocionales (Coyne et al., 2015).

Se trata entonces de una actividad o conducta problemática relacionada a los videojuegos (Männikkö et al., 2018) que forma parte de la cultura adolescentes. En este mismo sentido, Wöfling y Müller (2009) coinciden que a través del internet los adolescentes aumentan la frecuencia de juego patológico, lo cual se debe a la facilidad de acceso al mismo para jugar sin el debido control parental, promoviendo la adicción.

2.1.3. Uso de videojuegos como influencia comportamental y emocional

Los videojuegos generan un ambiente interactivo acorde a una temática que figure atractiva para el perfil de usuarios que se desea atraer a su plataforma; es por eso que la adicción al mismo o aumento de uso, según Marco y Chóliz (2014), depende de que tan agradable se muestre al usuario y la capacidad de generar una sociedad a partir de otros usuarios que compartan el interés de superar desafíos; así mismo, también depende de la capacidad del diseño de juego para generar conductas positivas que produzcan conducta adictiva o dependencia en sus jugadores.

Por otro lado, Viña (2009) plantea que en los videojuegos existe capacidad de beneficios para sus usuarios; sin embargo, la tendencia comercial promueve acciones que ocasionen exceso de uso en los usuarios, provocando un trastorno en la conducta adecuada de juego a través de la influencia del mismo en el estado de ánimo al jugar; esto trae consigo efectos negativos como reacción de ira, somnolencia, disminución en la comunicación, ausencia de integración social, abandono de actividades académicas, entre otros. Tomando en cuenta ello, se cita a Wood (2007), quien menciona que la adicción a los videojuegos no es la causa del problema, sino que es consecuencia que encubre otras carencias o sufrimiento patológico en quienes se encuentran experimentando malestar.

La adicción a videojuegos, similar a otras adicciones, se acompañan de sintomatologías negativas en los usuarios. Alvares (2013) explica que, tomando en consideración a otros autores, los síntomas más comunes en un adicto a videojuegos son: manifestación de cólera, violencia ante la dificultad o la persona que se interpone a jugar, actitud defensiva, falta de control, uso de tiempo prolongado de juego, mentiras constantes, desesperación para acceder al juego, falta de comunicación, aislamiento social, ausencia de control financiero, sentimiento de culpa, y en general otras consecuencias a falta de supervisión parental.

Además, Griffiths (2005) explica que una de las razones para la presencia de conducta adictiva se centra en medir la frecuencia y patrón de uso de los videojuegos, pues el usuario enfoca su atención en base a pensamientos y acciones que lo encaminen al uso, provocando conflictos con personas de su entorno, síntomas de abstinencia, cambios en el estado de ánimo y recaídas en la búsqueda o intento de dejar el abuso. Por otro lado, Griggs (2018) relaciona la adicción al juego, donde los escenarios, música, sonidos y gráficos tienen un efecto en el aprendizaje, provocando pocos filtros de control que conllevan a la detonación de la evasión de la realidad y la dependencia al juego; concibiendo una conducta disruptiva.

Por otro lado, Alver y Tan (1994), tras investigar los efectos de los juegos violentos, encontraron que aquellos con preferencia por juegos violentos presentaban síntomas de pulso acelerado y constantes pensamientos agresivos. Dicho hallazgo es corroborado por Anderson y Eneldo (2000) quien corroboró la relación con la conducta violenta y antisocial, siendo más propensos a estas preferencias los hombres. Así también, Cía (2013) explica que aquellos que se encuentran en la búsqueda de compensación respecto al juego presentan irritabilidad frente a la frustración, preferencias por actividades adictivas, abandono de actividades, descontrol e intensidad en su repertorio emocional.

2.1.4. Uso de videojuegos y habilidades cognitivas

Si bien se ha explorado que el uso intensivo de videojuegos puede ocasionar adicción, desde otra perspectiva, Marengo et al. (2015) explican que estos permiten y promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, específicamente en funciones ejecutivas, procesamiento perceptual y mejora la atención. En este mismo sentido, García (2009) presume que las críticas a los videojuegos con enfoque de temor solo se basan en suposiciones sobre como estos afectan sobre todo a niños y jóvenes, suponiendo que ocasiona aislamiento, adicción, agresividad y bajo rendimiento académico.

Stark y Clemenson (2015) consideran que los videojuegos promueven procesos y/o habilidad al jugar, tales como el ejercicio de la memoria, resolución de problemas, crítica, atención, motivación, emoción, ejecución espacial y visual, a partir de la inmersión en las tareas, aventuras y personajes. Así mismo, Spence y Feng (2010) sugieren que para jugar ciertos juegos se deben emplear habilidades exigentes y necesarias, partiendo de las funciones cognitivas, perceptivas y sensoriales hasta la resolución de problemas lógicos complejos.

En complemento, Shatz (2017) refiere que un videojuego no mejora todos los aspectos cognitivos del usuario, pero si es capaz de aportar en las habilidades cognitivas estimuladas como la memoria, atención y percepción, así como la toma de decisiones y resolución de problemas (funciones ejecutivas). Además, es diferente la estimulación cognitiva en diferentes tipos de videojuegos, pues como explican Oei y Petterson (2013), las mejoras cognitivas se producen por procesos cognitivos específicos al jugar y no de forma general (control atencional ejecutivo).

Sedeño (2010) elaboró un repertorio de indicadores cognitivos ejecutados acorde al tipo de video juego y la exigencia de su contenido:

- Juegos de acción. Los juegos de acción en el contexto de los videojuegos se destacan por exigir respuestas rápidas y precisas de los jugadores. Estas actividades se centran en la interacción inmediata con el entorno, sin necesidad de planificación previa. Los jugadores toman decisiones rápidas al realizar acciones simples como disparar o golpear para superar los desafíos del juego (p.186).
- Arcade. Los juegos árcades, que incluyen plataformas, laberintos y aventuras, requieren que los jugadores superen niveles para avanzar, con un ritmo rápido y tiempos de reacción mínimos. Estas experiencias benefician el desarrollo psicomotor y la orientación espacial al demandar atención focalizada y memoria activa (p.186).

- Juegos de estrategia. Los juegos de estrategia enfatizan la planificación y formulación de estrategias para avanzar, impulsando el pensamiento lógico y la resolución de problemas. Requieren concentración, habilidades de gestión de recursos y la capacidad de anticipar acciones del oponente, contribuyendo al desarrollo de la organización mental y espacial del jugador (p.186).
- En los juegos de aventura, la trama aventurera constituye el elemento esencial, caracterizados por una interactividad significativa y la necesidad continua de tomar decisiones por parte del jugador (p.186).
- En los juegos deportivos, la dinámica involucra la participación con jugadores reales, la negociación con ellos y la gestión de equipos en diversas ligas. Estos juegos demandan habilidades específicas, incluyendo destreza, rapidez y precisión. Se observa una tendencia hacia la convergencia con los juegos de estrategia y de acción, compartiendo potencialidades en el entrenamiento de habilidades, procesamiento de información y el desarrollo de la sensomotricidad, tanto en su presente inmediato como en perspectiva futura (pp.186-187).
- Juegos de simulación. Los juegos de simulación representan un desafío significativo para los desarrolladores de videojuegos y, a su vez, constituyen una categoría específica de juego que permea a otros géneros. Estos juegos posibilitan la experimentación e investigación de operaciones de máquinas, fenómenos y situaciones, permitiendo al jugador asumir el control no solo de operar un dispositivo, como un avión, sino de simular la experiencia completa de un vuelo. Este tipo de juegos involucra estrategias complejas y requiere la aplicación y adquisición de conocimientos específicos (p.187).
- Los juegos de rol, si bien comparten similitudes con los juegos de aventura, se diferencian al centrarse en la evolución de los personajes en lugar de resolver enigmas. Su éxito se respalda en una potente técnica excepcional, que posibilita una inmersión completa en la

experiencia de juego. Estos juegos contribuyen al desarrollo del cálculo mental, enriquecen el vocabulario y fomentan la creatividad. Además, promueven actitudes y valores sociales como la empatía, tolerancia, conciencia y responsabilidad, todos vinculados al trabajo en equipo (p.187).

- Juegos masivos. Los juegos masivos, conocidos como videojuegos de rol multijugador masivo en línea (MMORPG por sus siglas en inglés, Massively Multiplayer Online Role-Playing Game), constituyen experiencias donde miles de jugadores pueden sumergirse simultáneamente en un entorno virtual a través de Internet y participar en interacciones mutuas (p.187).
- Sobrevivencia o supervivencia. Los juegos de supervivencia, como su nombre indica, implican que el protagonista debe enfrentar desafíos o enemigos para garantizar su supervivencia y progresar en el juego. Esta categorización a menudo se entrelaza con otros géneros como el rol, la estrategia y la aventura, siendo comúnmente presente en juegos de terror (p.187).

2.1.5. Teorías sobre el uso de videojuegos

2.1.5.1. Uso problemático de videojuegos. Chamarro et al. (2014) propusieron el uso de dos dimensiones de indicadores específicos para evaluar el uso problemático de videojuegos. La primera dimensión, Adicción y Evitación, incluye un fuerte deseo, preocupación y necesidad de jugar videojuegos por placer y estimulación emocional. Este comportamiento puede servir como una forma de evitar o afrontar problemas, distraer la atención y reducir el estrés y el malestar asociados con situaciones difíciles en el entorno. La segunda dimensión son las consecuencias negativas, definidas como los efectos nocivos de la participación persistente y regular en videojuegos. Esto puede manifestarse como dificultades en el funcionamiento cognitivo y emocional, provocando molestias en la vida personal del individuo.

2.1.5.2. La teoría de juegos de John Nash. La teoría de juegos de John Nash, llamada teoría de la decisión interactiva, estudia el comportamiento estratégico en las interacciones entre dos o más individuos, donde las decisiones de cada individuo se basan en el comportamiento de los demás. La teoría profundiza en dos formas de analizar las interacciones entre individuos: la teoría de juegos no cooperativos y la teoría de juegos cooperativos o de alianza. En la teoría de juegos no cooperativos, considera un conjunto de jugadores, cada uno de los cuales tiene 44 estrategias para elegir. Una característica de la no cooperación es que, aunque los individuos conocen las decisiones y estrategias que sus oponentes pueden adoptar, toman decisiones de forma independiente. Por otro lado, la teoría de juegos cooperativos o de alianzas involucra agentes egoístas que, buscando ganancias personales, están dispuestos a formar alianzas confiables para beneficiarse de la cooperación. Estas alianzas se forman en función de la conveniencia del momento, reconociendo quién es más valioso y quién es menos valioso (Monsalve, 2003).

2.1.5.3. Marshall McLuhan y la teoría del determinismo tecnológico. Marshall McLuhan (2009) propuso en su determinismo tecnológico que la tecnología se entiende como un medio que da forma al pensamiento, los sentimientos, las acciones y las estructuras de la sociedad. McLuhan creía que los medios de comunicación son esenciales para la vida civilizada porque la forma dominante de medios de comunicación en cualquier período histórico dará forma y definirá los conceptos de las personas y sentará las bases para la organización social y la vida colectiva. La teoría enfatiza que los medios modernos como la radio, el teléfono, la televisión y otros medios electrónicos han reemplazado a los libros como principal tecnología de comunicación. Según McLuhan, estos medios desempeñan un papel vital a la hora de transmitir cultura, informar, educar, promover ideas, influir en las audiencias, entretener y crear conflictos y descontento. Esencialmente, la teoría afirma que los medios dan forma única a nuestras percepciones al cambiar el entorno e influir en cómo pensamos y nos comportamos

en el mundo. Los cambios en las relaciones entre los medios y la sociedad conducen a cambios en el comportamiento de las personas. McLuhan enfatizó el efecto de la electricidad en la expansión de nuestro sistema nervioso central en todo el mundo y en la conexión de todas las experiencias humanas. En este contexto, se enfatiza la importancia de estrategias de comunicación basadas en apelaciones emocionales más que en la racionalidad, enfatizando el carácter sedentario e informado de la sociedad moderna.

2.2. Bases teóricas de las habilidades metacognitivas

2.2.1. Definición de habilidades metacognitivas

A medida que los individuos envejecen y sus estructuras cerebrales maduran, los procesos cognitivos pueden verse desde una perspectiva más compleja. Durante este proceso de desarrollo, las personas experimentan y adquieren nueva información para procesar. Allueva (2003) sostiene que este proceso comienza con la capacidad de discriminar e interactuar con el entorno; a partir de este punto, se identifica cuatro componentes principales: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, objetivos cognitivos y uso de estrategias. Internamente, las personas interactúan con procesos, estados psicológicos, orientaciones cognitivas, referencias integrativas y otras variables.

Chávez y Morales (2019) definen la metacognición como el reflejo de los procesos relacionados con los conocimientos adquiridos y los plasmados en la conciencia humana, contribuyendo al proceso de aprendizaje. Según Pozo et al. (2006), esta regla es fundamental para el aprendizaje porque orienta las tareas a realizar en base al conocimiento adquirido y requiere el uso de estrategias basadas en recursos personales. Es decir, el desarrollo de habilidades metacognitivas conduce a la adquisición de recursos que permiten a las personas afrontar actividades reales.

En el ámbito metacognitivo, las habilidades de autorregulación son un componente clave de la gestión aprendida. Permite a las personas tomar conciencia de sus capacidades y debilidades, abarcando tanto aspectos personales como conocimientos adquiridos en el entorno educativo (Casasola, 2022). Ecurra (2006) también afirmó que el proceso de aprendizaje en el aula debe ir acompañado de actividades básicas en las que los profesores guíen a los estudiantes. Facilita la transición de lo básico a lo complejo y así asegura la calidad del proceso de aprendizaje.

Según García (2018), el desarrollo de capacidades estratégicas dependerá de las cualidades organizacionales, la selección y configuración de habilidades cognitivas. Estas habilidades, a su vez, dependen de la experiencia con acciones específicas de actitud, contexto y tarea. Por tanto, es necesario abandonar la simplificación del aprendizaje a través de actividades o ejercicios repetitivos, mecánicos o rutinarios, ya que esto conduce a la adquisición de conocimientos carentes de habilidades críticas y reflexivas (González y Díaz, 2006).

Chávez y Morales (2019) enfatizaron la importancia de ser consciente de las propias acciones durante el proceso, así como el uso de estrategias conscientes y el autoconocimiento, acción consciente que está estrechamente relacionada con las habilidades cognitivas. Además, Mazarella (2008) ha explorado que la metacognición se divide en “saber qué” y “saber cómo”, lo que en el proceso de su desarrollo aumenta el dominio de la tarea y promueve una mejor evaluación, seguimiento y comprensión del contenido por parte de los estudiantes. Por lo tanto, según Doganay y Demir (2011), los estudiantes que desarrollan habilidades cognitivas tienden a demostrar mejores resultados académicos, mayor desarrollo del pensamiento crítico y capacidad de autorregulación del aprendizaje, lo que se traduce en un alto rendimiento académico.

Pacheco (2012) consideró la metacognición como un proceso complejo en el que el conocimiento y las actividades cognitivas se proporcionan mediante el monitoreo de información y la coordinación de sistemas de respuesta. Este proceso permite razonar, seleccionar y verificar hechos, así como la capacidad de reflexionar y analizar. Además, facilita una interpretación continua y definitiva de la experiencia al juzgar lo que se sabe o se desconoce durante la tarea. Por tanto, Pacheco (2012) conceptualiza la metacognición como un proceso consciente y activo que te permite reflexionar repetidamente sobre tu pensamiento. Esto significa que la metacognición es un proceso continuo que permite un desarrollo continuo y complejo.

2.2.2. Habilidades metacognitivas en la educación secundaria

El complejo proceso de aprendizaje se refleja en las etapas intermedias del desarrollo humano, y la combinación de estimulación externa y conocimiento es esencial para enriquecer la base de recursos y satisfacer las necesidades de la vida. Aparece, por tanto, la importancia del conocimiento, su creación y reflejo del contenido absorbido, las instituciones educativas tienen un papel vital que desempeñar a la hora de facilitar estos procesos de aprendizaje a través de enfoques basados en conceptos científicos y respaldados por conocimientos y métodos viables; es decir, estos elementos permiten un análisis crítico de la tarea al tiempo que promueven el aprender a aprender como guía para completar la tarea de manera efectiva (Chrobak, 2015).

Según Casasola (2022), la comprensión conduce a la capacidad de ver el significado de realizar una tarea. Las personas con habilidades metacognitivas son capaces de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, su relevancia y la necesidad de evitar la procrastinación. Por otro lado, Heyes (2020) afirmó que quienes tienen dificultades o deficiencias en el uso de estrategias metacognitivas enfrentan desafíos en el proceso de aprendizaje que pueden afectar

negativamente su rendimiento académico. Sin embargo, enfatizó que estas estrategias se pueden aprender y dominar.

La comprensión de los estudiantes sobre sus procesos cognitivos en el sistema metacognitivo conduce a creencias positivas y motivadoras sobre las tareas que deben realizar, esto conduce a la formación del plan mental del individuo, que afecta las condiciones de aprendizaje; además, esta conciencia ayuda a identificar y utilizar recursos que contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos (Casasola, 2022). Barraza (2018), en este contexto indica que este proceso se manifiesta en diversas actividades como el habla, la escritura, la resolución de conflictos, el aprendizaje y otros procesos que requieren de los componentes cognitivos del aprendizaje consciente, la autonomía y la reflexión.

Se considera que la metacognición es un conjunto de procesos y subprocesos que existen antes, durante y después de realizar una tarea. Este enfoque permite a los individuos aprender y reaprender mientras interactúan con su entorno, pues como refiere Barraza (2018), la metacognición puede verse desde una perspectiva constructivista, donde los estudiantes construyen contexto, significado y conocimiento a través de un proceso de autodescubrimiento, evaluación y tiempo dedicado a las tareas; es decir, la metacognición está configurada para facilitar el proceso de transformación personal.

Desde el punto de vista educativo, los docentes juegan un papel esencial en la promoción del aprendizaje, son los responsables de implementar estrategias metacognitivas y mejorar las habilidades de los estudiantes. Este enfoque puede facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje al controlar las actividades y promover la responsabilidad de los estudiantes (Chávez y Morales, 2019). En este contexto, la metacognición en pedagogía asume la función de un proceso reflexivo en el que los individuos son conscientes de sus limitaciones, recursos cognitivos, capacidades de control y autorregulación. Esto permite el uso eficiente de los recursos disponibles para realizar las tareas (Garrido, 2008).

En un contexto educativo, los estudiantes con habilidades metacognitivas se refieren a estudiantes que son capaces de ejercer control metacognitivo y lograr un aprendizaje autorregulado a través de una instrucción básica pero incremental. Estos alumnos participan activamente y dirigen el aprendizaje de forma proactiva y no pasiva; además, este enfoque debe estar dirigido a controlar el proceso de aprendizaje para lograr objetivos específicos (Arguelles, 2010). Al respecto, Schunk y Zimmerman (2006) añadieron que este tipo de aprendizaje ayuda a mejorar las estructuras de conocimiento de los estudiantes.

2.2.3. Componentes de la metacognición

Tamayo (2006), divide la metacognición en base a tres factores: regulación, conocimiento y conciencia; indicando que cada uno tiene capacidad para monitorear, evaluar y regular los aprendizajes.

- Conocimiento metacognitivo. La metacognición implica comprender a las personas, las tareas y las estrategias. Se trata de conocerse a uno mismo, reconocer los objetivos y dificultades de la tarea y analizar la efectividad de las estrategias utilizadas (Arias, 2018).
- Conciencia metacognitiva. Desde una perspectiva metacognitiva, se refiere al propósito de los individuos de participar en actividades específicas y cómo estas actividades influyen positivamente en el desarrollo de la personalidad a través de procesos conscientes y con ello promueven el aprendizaje (Arias, 2018).
- Regulación metacognitiva. Se refiere al control cognitivo durante la acción. Este proceso implica realizar ajustes en función de las decisiones tomadas durante la tarea, que se reflejan en el aprendizaje obtenido. Esto resalta la importancia de la regulación metacognitiva en el rendimiento académico (Tamayo, 2006).

Así mismo, Tamayo (2006) refiere que la regulación metacognitiva se subdivide en tres procesos:

- Planeación. La metacognición implica la selección de estrategias y la capacidad de encontrar la información necesaria de forma eficaz. Implica enumerar actividades, elaborar estrategias y anticipar antes de actuar. Este proceso permite planificar cursos de acción, fijar metas y objetivos, programar, definir y seleccionar conocimientos.
- Monitoreo. La metacognición en el proceso de la actividad cognitiva se refleja adaptando y cambiando la tarea actual. Este proceso implica un seguimiento activo para garantizar una implementación adecuada, que incluye hacer preguntas, implementar planes y cambiar actividades según sea necesario.
- Evaluación. Revisa la efectividad de la estrategia y las decisiones utilizadas para completar las tareas. Destaca la capacidad de autoevaluar las actividades desde el inicio, verificar el cumplimiento de los objetivos mediante la revisión de las actividades, los aprendizajes alcanzados y las oportunidades de mejora adicional.

2.2.4. Teorías sobre las habilidades metacognitivas

2.2.4.1. Teoría sobre el grado de conciencia sobre las estrategias (Burón, 1990).

Burón (1990) introdujo el concepto de conocimiento ciego y argumentó que los alumnos tienden a subestimar la importancia o las razones de una tarea y a adoptar procesos que no tienen criterios de desempeño cuestionables. Este método carece de comparación y reflexión, lo que resulta en un aprendizaje insostenible y falta de estrategias, pero se convierte en una enseñanza mecánica y dificulta el desarrollo de la autonomía. Según Burón (1990), los procesos que receptionan, registran y almacenan información (atención, percepción y memoria), facilitan la comunicación y la búsqueda de solución de problemas (lenguaje y pensamiento), permiten la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos (inteligencia y creatividad) y, a aquellos que conceden cambios en los desempeños cognitivos (aprendizaje cognitivo y desarrollo cognitivo).

2.2.4.2. Teoría del conocimiento del propio conocimiento de Brown (1978). Allueva (2003) explica que la teoría metacognitiva se centra en la importancia de mediar el proceso de aprendizaje del estudiante en cuatro momentos críticos. Al principio, se nota timidez y un individuo que puede pensar que sabe mucho sobre un tema, pero no su propio conocimiento. En el segundo momento, se enfatiza la necesidad de que el estudiante comprenda efectivamente lo que sabe sobre los diferentes materiales. El tercer momento es comprender lo que se necesita saber y promover el desarrollo, organización y planificación del trabajo de aprendizaje. Finalmente, el cuarto punto analiza la noción de utilidad de las estrategias metacognitivas para los individuos.

2.3. Uso de videojuegos y habilidades metacognitivas

Tomando en cuenta la revisión previa de la literatura, se acentúa la participación de los niños y adolescentes en el uso y adicción a videojuegos, que según señalan Pastor y Cardona (2009), su perfil corresponde a edades de 11 a 17 años, que conocen de tecnología, manejan el idioma inglés y pertenecen a la clase media. A razón de ello, Scheff (1990) refiere que la conducta de juego debe ser construida acorde a su contenido, pudiendo ser utilizada en el aula para provocar una conducta simbólica que promueva el aprendizaje que, a su vez, construya un nuevo contenido respecto al juego; pues, Scolari (2008), complementa mencionando que al igual que la educación convencional respecto a la literatura, el juego también utiliza signos y símbolos.

Fernández (2020) refieren que la complementación entre educación y videojuegos favorecería a propiciar aprendizajes estratégicos entorno a la cognición y la meta cognición, favoreciendo el conocimiento declarativo respecto al saber qué y al saber cómo; así mismo, Contreras (2016) Es importante comprender no solo si un juego digital o una estrategia de gamificación puede facilitar el aprendizaje, sino también en qué circunstancias puede ser efectivo o, por el contrario, no contribuir al proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que el

juego implementado en los videojuegos cumple un rol participativo con inherente ejercicio de actividad cognitivas y metacognitiva en la medida que el juego avanza y el usuario participa activamente.

Jugar implica una actividad de aprender a través de funciones conductuales como respuesta a cambios y situaciones propias del ambiente de juego (Domjan, 2010). Por tanto, jugar acompaña el desarrollo del ser humano como complemento necesario para su desarrollo desde la primera infancia, así como el hacerlo con otras personas, cuya interacción produce a su vez experiencias nutritivas para el aprendizaje, por ello los videojuegos tienen un papel complementario en el desarrollo de los niños y adolescentes en la medida que esto sea controlado y tenga un objetivo de aprendizaje claro.

Respecto al juego con objetivos de aprendizaje claro, Dede (2009) explica que los juegos denominados juegos serios, son sistemas de juego creados con el objetivo de confrontar sistemas complejos, distinto a la linealidad convencional de los videojuegos y los aprendizajes convencionales, sino que estos obligan al usuario a pensar paralelamente, con el propósito de hacer más eficiente y efectivo el desempeño del usuario. Para Larra (2012), el videojuego serio implica enfrentarse un nivel superior de selección tras un juicio significativo, elección que cumple específicamente con tener éxito al mejorar su desempeño, lo que permite el usuario extra-concientizar la acción, permitiendo el control del fracaso o el progreso.

III. MÉTODO

3.1. Tipos de investigación

Esta investigación emplea un tipo de investigación básico, pues sólo se pretende obtener conocimiento de la dinámica entre las variables y su contexto, por lo que no se interviene ni se busca efectos prácticos (Hernández y Mendoza, 2021). Así mismo, se opta por un diseño no experimental, pues, el lineamiento con el tipo de investigación, no se interviene ni afecta el comportamiento de las variables ni a los sujetos que las manifiestan, obteniendo información en un determinado momento en el tiempo (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2018). En este mismo sentido, se opta por un nivel correlacional, pues se tiene como objetivo de estudio comprender la dinámica relacional entre dos variables de estudios a partir de una evaluación psicológica (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Ámbito temporal y espacial

Para este estudio se tuvo lugar una evaluación en aulas durante una semana del mes de marzo del 2024. La investigación tuvo lugar en una institución de educación básica, específicamente en alumnos de secundaria que se encuentran matriculados en el año lectivo 2024. Esta institución se encuentra ubicada en Lima Metropolitana, en el distrito de Magdalena del Mar.

3.3. Variables

3.3.1. *Uso de videojuegos*

3.2.1.1. Definición conceptual. La definición es explicada por Marco y Chóliz (2017), donde explican que el uso intensivo de los videojuegos es considerado como una práctica lúdica, pues existe atracción de los jugadores por el interfaz de navegación y dinámica de juego, dentro de los cuales el contenido cumple el rol de captar el interés de los jugadores en la medida que superan retos para demostrar sus capacidades frente a las pruebas.

3.2.1.2. Definición operacional. El instrumento para medir el Uso de videojuegos, según Chamorro et al. (2014), es el Cuestionario de experiencias relacionadas con videojuegos (CERV), el cual consiste en responder a partir de 17 ítems en escala Likert con 4 opciones de respuesta; además, establece que este instrumento mide dos dimensiones: Consecuencias negativas (CN) y Dependencia y evasión (DE).

3.3.2. Habilidades metacognitivas

3.3.2.1. Definición conceptual. Schraw y Dennison (1994), tomando los conceptos de Flavell (1971), definen como habilidades metacognitivas a la capacidad para hacer consciente los procesos del pensamiento y las consecuencias generadas por su forma de pensar y actuar, lo que implicada desarrollar la capacidad para monitorear, ordenar y regular sus propios procesos a partir de la información disponible en sus conocimientos.

3.3.2.2. Definición operacional. Para medir las habilidades metacognitivas, tomando en cuenta la teoría de Schraw y Moshman (1994), Ulloa (2019) sugiere la aplicación del Inventario de conciencia metacognitiva (MAI), donde se describe las dimensiones de conocimiento y regulación metacognitiva, el cual está constituido por 52 ítems con escala Likert con 5 opciones de respuesta; según determina el instrumento, esta evalúa 8 dimensiones.

3.4. Población y muestra

Este estudio considera como población a todos los casos de alumnos de secundaria, los cuales poseen características comunes acorde al contexto (Hernández et al, 2014), considerándose hombres y mujeres que se encuentren cursando secundaria en el primer periodo académico 2024, siendo un total aproximado de 500 alumnos.

Respecto a la muestra, tomando en cuenta la limitación de amplitud de casos, se evaluó a todos los alumnos disponibles en las fechas coordinadas la población, por lo que se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia (Condori, 2020). Como criterio de inclusión,

se incluye a todos los alumnos de secundaria que se encuentren matriculados en el presente año lectivo y estén registrados en la lista de matrícula; por otro lado, en criterio de exclusión, se considera a alumnos que desistan o se nieguen a participar en la evaluación, que marquen incorrectamente sus respuestas, alumnos que presenten limitaciones físicas o psicológicas para desarrollar o tolerar el proceso de evaluación en la investigación; obteniéndose finalmente una muestra de 309 participantes.

Respecto a las características de la muestra y de su comportamiento con relación al tema de estudio, se pudo registrar la edad, el sexo, grado de instrucción, comportamiento de juego compartido, tiempo de juego y dispositivo de juego.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las edades de la muestra

Edad	Frecuencia	Porcentaje
11	1	.3
12	12	3.9
13	55	17.8
14	56	18.1
15	74	23.9
16	65	21
17	46	14.9
Total	309	100
Media	14.84	
Desv. Estándar	1.443	
Rango	6	
Mínimo	11	
Máximo	17	

Se observa más casos en alumnos con 15 años (23.9%).

Tabla 2*Distribución de sexos de la muestra*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	155	50.2
Mujer	154	49.8
Total	309	100

La muestra de estudio es relativamente equitativa, siendo mayor en hombres (50.2%) que en mujeres (49.8%).

Tabla 3*Grado de instrucción de la muestra*

Grado de instrucción	Frecuencia	Porcentaje
1	45	14.6
2	69	22.3
3	34	11
4	77	24.9
5	84	27.2
Total	309	100

Existe mayor frecuencia de casos en alumnos de quinto grado de instrucción (27.2%) y menor en alumnos de tercer grado de media (11%).

Tabla 4*Comportamiento de juego compartido*

Juego compartido	Frecuencia	Porcentaje
En línea	196	63.4
Solo	113	36.6

Juego compartido	Frecuencia	Porcentaje
Total	309	100

Existe preferencia por el juego compartido con otros jugadores en línea (63%) que los que juegas solos (36.6%).

Tabla 5

Tiempo de juego

Horas de juego	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2 horas	120	38.8
2 a 3 horas	120	38.8
3 a más horas	69	22.3
Total	309	100

Existe mayor incidencia tanto en quienes juegan de 1 a 2 horas (38.8%) como en quienes juegan de 2 a 3 horas (38.8%).

Tabla 6

Dispositivo de juego

Dispositivo	Frecuencia	Porcentaje
Celular	110	35.6
Ordenador de escritorio	170	55
Consola de videojuego	23	7.4
Otro	6	1.9
Total	309	100

Según se observa, la mayoría de los alumnos de media utiliza el ordenador de escritorio para jugar a videojuegos (55%), seguido del celular (35.6%) y luego otros medios.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Uso de videojuegos

El instrumento para medir el uso de videojuegos es el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV), cuyo objetivo es detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes. Este fue creado por Chamorro et al. (2014) en España, adaptado por Ramos (2019) en Perú y validado en Lima por Palomino (2020). La prueba se puede aplicar de forma individual o colectiva a adolescentes y jóvenes, entre edades de 12 a 20 años; la duración de aplicación es de 10 minutos aproximadamente.

El instrumento está compuesto por 17 ítems, cuyo tipo de respuesta se divide en 4 en escala Likert: a=1=nunca/casi nunca; b=2=algunas veces; c=3=bastante veces; y, d=4=casi siempre. El instrumento evalúa la variable de forma global y por dimensiones; las dimensiones son 2: dependencia y evasión (1) y consecuencias negativas (2). El baremo corresponde a los puntajes máximos y mínimos obtenidos por la población, pudiendo ser determinada por los puntajes máximo y mínimos respecto a las respuestas obtenidas, dividiéndose en 3 agrupaciones: sin problemas, problemas potenciales y problemas severos. Se presenta la operacionalización de la variable (Tabla 7).

Tabla 7

Dimensiones e indicadores de la variable uso de videojuegos

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valorización
Uso de videojuegos	Dependencia y evasión	Conducta evasiva de los problemas, modificación en el estado de ánimo, pérdida de control y focalización.	1,2,3,8,10,11,15 y 16	Ordinal
	Consecuencias negativas	Reducción en el rendimiento académico, problemas en sus	4,5,6,7,9,12,13,14 y 17	Escala Likert de 4 opciones

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valorización
				relaciones sociales, emergencia de conflictos, agitación y habituación.

Respecto a la validez y confiabilidad, Palomino (2020) comprobó las bondades estadísticas de la adaptación de Ramos (2019), realizando una validez a partir del análisis psicométrico en una muestra piloto: analizó la validez de contenido a partir del criterio de jueces, obteniendo un puntaje mayor a .80 en el análisis de V de Aiken; luego, en la relación ítem-total, se halló valores satisfactorios superiores a .40; respecto a la exploración factorial confirmatoria, se obtuvo un puntaje satisfactorio (CFI=.977); así mismo, respecto a la confiabilidad, la variable general obtuvo una puntuación excelente de .89, así también sus dimensiones (.788 y .812).

3.5.2. *Habilidades metacognitivas*

El instrumento se creó en Estados Unidos por Schraw y Dennison (1994), se adaptó por Córdova y García (2011) en Perú y de validó por Ulloa (2019) en Lima a partir de una versión de 52 ítems. El instrumento tiene como objetivo evaluar la capacidad metacognitiva; este tiene como público objetivo adolescentes y jóvenes, con una aplicación individual y colectiva con duración aproximada de 45 minutos.

Está compuesto por 52 ítems, cuyas respuestas están determinadas por la escala Likert de 5 opciones de respuesta que van desde 1 a 5, pudiendo marcar: no (1), n veces (2), postura intermedia (3), a veces sí (4) y sí (5). El instrumento está dividido en 8 dimensiones: Conocimiento declarativo (CD), Conocimiento procedimental (CP), Conocimiento condicional (CC), Planificación (P), Organización (O), Monitoreo (M), Control (C) y Evaluación (E). Para determinar el baremo se establecen tres rangos: bajo, moderado y alto. Se presenta la operacionalización de la variable (Tabla 8).

Tabla 8*Dimensiones e indicadores de la variable habilidades metacognitivas*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valorización
Habilidades metacognitivas	Conocimiento declarativo	Conocimiento del propio aprendizaje y uso de habilidades cognitivas.	5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46	
	Conocimiento procedimental	Conocimiento de cómo emplea su habilidad en el aprendizaje.	3, 14, 27 y 33	
	Conocimiento condicional	Conocimiento de en qué y cómo ejecuta sus estrategias en el aprendizaje.	15, 18, 26, 29 y 35	
	Planificación	dominio de metas de estudio, recursos y tiempos	4, 6, 8, 22, 23, 42 y 45	Ordinal
	Organización	organiza tareas para alcanzar metas de aprendizaje	9, 13, 30, 31, 39, 41, 43, 47 y 48	Ecala Likert de 5 opciones
	Monitoreo	supervisión de procesos para cumplir meta o aprendizaje	1, 2, 11, 21, 28, 34 y 49	
	Control	identifica y ajusta debilidades para mejorar y aprender	25, 40, 44, 51 y 52	
	Evaluación	identifica a través de la autoevaluación el cumplimiento de la meta o aprendizaje.	7, 19, 24, 36, 38 y 50	

Respecto a la validez y confiabilidad, Ulloa (2019) validó el instrumento en Lima con una muestra piloto de 129 casos. Para los criterios de validez optó por el criterio de jueces, obteniendo una puntuación muy alta (.992) en la V de Aiken. El análisis factorial confirmatorio, confirmó que las dimensiones CC, CP y CD cumplen con asimetría en sus valores (+2), comunalidades y valores en IHC (.30), pero no en el caso de los ítems 10, 3, 12 y 16; así también, para las dimensiones E, D, O, P y M, se reportan asimetrías adecuadas (+2), comunalidades y IHC con valores adecuados (.30). Finalmente, respecto a la confiabilidad, la

variable general obtiene un valor excelente (.931) y sus dimensiones valores aceptables (desde .537 a .689).

3.6. Procedimientos

Para desarrollar el presente estudio se consideró los lineamientos para investigación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Se inició revisando fuentes verídicas en la literatura con objeto de comprender la problemática de estudio; luego se seleccionó la institución cuyo contexto cumple con las características de la problemática, presentándose la solicitud para realizar el presente estudio en los alumnos matriculados en su institución. Tras los permisos establecidos, se coordinó la evaluación con las autoridades de la institución a fin de establecer los horarios en las aulas y el personal de apoyo. Se presentó el consentimiento informado a los padres para dar consentimiento de la evaluación; requisito para que formen parte del estudio. Llegadas las fechas, se procedió a evaluar dentro de las aulas a los alumnos, entregándose 2 cuestionarios a cada alumno; luego, se retirará el evaluador dejando el aula en las mismas condiciones que antes de su ingreso. Terminado el proceso de evaluación, se analizó los datos a fin de obtener los resultados y poder discutir, dando finalización al informe de tesis.

3.7. Análisis de datos

Los datos recolectados a partir de las pruebas físicas se digitaron en una tabla de base de datos y posteriormente analizados con las pruebas estadísticas para comprobar las hipótesis de estudio, utilizándose el programa estadístico SPSS v.27.0 para esta finalidad. Para comprobar las relaciones entre variables, primero se exploró las tendencias de distribución de a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov; siendo que, los hallazgos demostraron que cumple con una distribución no paramétrica o no normal, por lo que se utilizó la prueba de coeficiente de correlación de Spearman.

3.8. Consideraciones éticas

Este estudio cumplió con los estándares éticos establecidos por el código de ética del investigador de la Universidad Nacional Federico Villarreal, así como los estándares de comportamiento del Psicólogo establecido en el Artículo 24 del Colegio de Psicólogos del Perú. En este sentido, para salvaguardar la integridad y autonomía de los participantes, se les presentó el consentimiento informado donde se detalla los estándares y objetivo de estudio, así como la implicancia de participación y acciones del participante. Así también para guardar la confidencialidad, no se pidió los datos personales ni código de identificación de los alumnos participantes. Los hallazgos obtenidos no fueron compartidos con las autoridades ni terceros, a fin de no beneficiar de forma indebida y exponer los datos antes de su filtro institucional. Finalmente, se cumplió con informar y emplear adecuadamente las citas de los autores en este estudio a partir del lineamiento del APA en su séptima versión.

IV. RESULTADOS

4.1. Determinar la relación entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 9

Estadísticos de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov

	M	D.S.	Estadístico	gl	<i>p</i>
Uso de videojuegos	28.7	6.546	.095	309	.001
Habilidades metacognitivas	189.99	24.938	.055	309	.027

Nota. M=media; D.S.=desviación estándar; gl=grado libertad; *p*=significancia

En la Tabla 9 se observa en análisis de la tendencia de normalidad de las variables de estudio, donde existen estadísticos no paramétricos, por lo que se puede afirmar que en ambos casos las variables presentan tendencia no normal; en este sentido, se debe aplicar la prueba estadísticas de coeficiente de correlación de Spearman para responder a las hipótesis de estudio.

Figura 1

Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y Habilidades metacognitivas

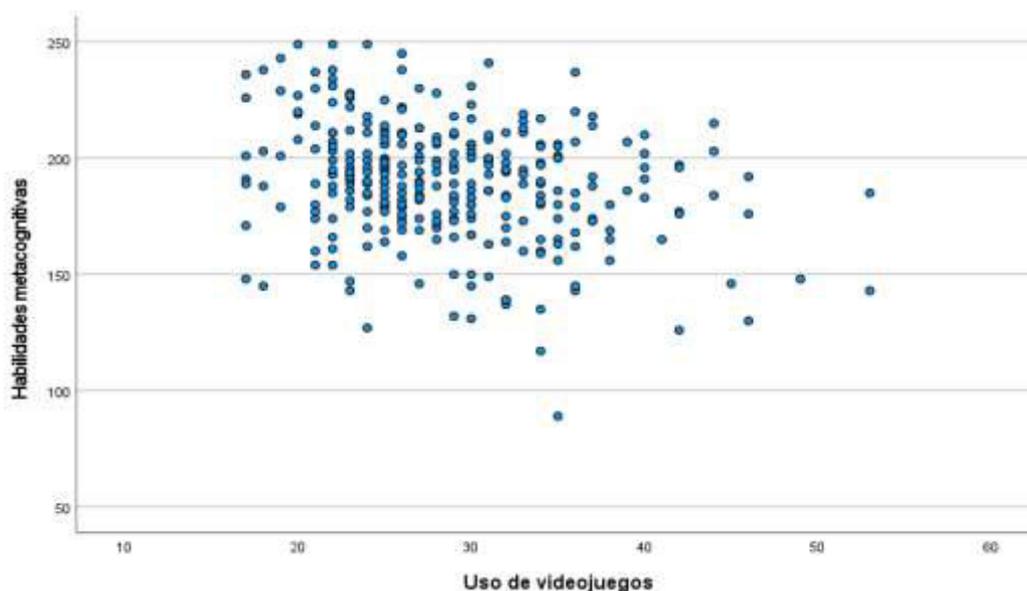


Tabla 10

Coefficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y Habilidades metacognitivas

	Habilidades metacognitivas				N
	<i>rho</i>	<i>r</i> ²	<i>p</i>	<i>1-β</i>	
Uso de videojuegos	-.239	.057	.001	.989	309

Nota. rho= correlación de Spearman; *r*²=tamaño de efecto; *1-β*=potencia de prueba; *p*=significancia; N= casos

En la Figura 1 y la Tabla 10 se observa una relación inversa muy débil y altamente significativa entre la variable el uso de videojuegos y la variable habilidades metacognitivas (rho=-.239, *p* < .001); así mismo, un tamaño de efecto pequeño según Cohen. La potencia de la prueba es alta (*1-β* = .989).

4.2. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 11

Coefficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión conocimiento declarativo

	Conocimiento declarativo				N
	<i>rho</i>	<i>r</i> ²	<i>p</i>	<i>1-β</i>	
Uso de videojuegos	-.159	.025	.005	.802	309
Dependencia y evasión	-.106	.011	.062	.461	309
Consecuencias negativas	-.178	.031	.002	.883	309

Nota. rho= correlación de Spearman; *r*²=tamaño de efecto; *1-β*=potencia de prueba; *p*=significancia; N= casos

En la Tabla 11 se observa la relación entre la dimensión conocimiento declarativo con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa muy débil y significativa entre conocimiento declarativo con la variable uso de videojuegos ($p < .001$, $\rho = -.159$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa muy débil y significativa entre conocimiento declarativo con la dimensión consecuencias negativas ($p < .001$, $\rho = -.159$). Además, no se halló relación entre la dimensión dependencia y evasión ($p > .05$).

4.3. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 12

Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión conocimiento procedimental

	<i>rho</i>	Conocimiento procedimental			N
		r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	
Uso de videojuegos	-.251	.063	.001	.994	309
Dependencia y evasión	-.223	.049	.001	.977	309
Consecuencias negativas	-.236	.055	.001	.987	309

Nota. ρ = correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p =significancia; N= casos

En la Tabla 12 se observa la relación entre la dimensión conocimiento procedimental con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa débil y altamente significativa entre conocimiento procedimental con la variable uso de videojuegos ($p < .001$; $\rho = -.251$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa débil y altamente significativa entre conocimiento procedimental con la dimensión dependencia y evasión ($p < .001$; $\rho = -.223$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. así también, se halló una relación inversa débil y

altamente significativa entre conocimiento procedimental con la dimensión consecuencias negativas ($p < .001$; $\rho = -.236$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen.

4.4. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 13

Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión conocimiento condicional

	Conocimiento condicional				
	<i>rho</i>	r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	N
Uso de videojuegos	-.154	.023	.007	.776	309
Dependencia y evasión	-.154	.023	.007	.776	309
Consecuencias negativas	-.156	.024	.006	.786	309

Nota. ρ = correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p =significancia; N= casos

En la Tabla 13 se observa la relación entre la dimensión conocimiento condicional con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa muy débil y significativa entre conocimiento condicional con la variable uso de videojuegos ($p < .05$; $\rho = -.154$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen; sin embargo, no cumple con la potencia mínima aceptable ($1-\beta < .80$). Por otro lado, también se halló una relación inversa muy débil y significativa entre conocimiento condicional con la dimensión dependencia y evasión ($p < .05$; $\rho = -.154$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen; sin embargo, no cumple con la potencia mínima aceptable ($1-\beta < .80$). Así también, se halló una relación inversa muy débil y significativa entre conocimiento condicional con la dimensión consecuencias negativas ($p < .05$; $\rho = -.156$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen; sin embargo, no cumple con la potencia mínima aceptable ($1-\beta < .80$).

4.5. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 14

Coeficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión planificación

	Planificación				
	<i>rho</i>	r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	N
Uso de videojuegos	-.252	.063	.001	.994	309
Dependencia y evasión	-.202	.040	.001	.948	309
Consecuencias negativas	-.266	.070	.001	.997	309

Nota. rho= correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p=significancia; N= casos

En la Tabla 14 se observa la relación entre la dimensión planificación con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los resultados muestran que existe relación inversa débil y altamente significativa entre planificación con la variable uso de videojuegos ($p<.001$; rho=-.252), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa muy débil y altamente significativa entre planificación con la dimensión dependencia y evasión ($p<.001$; rho=-.202), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Así también, se halló una relación inversa débil y altamente significativa entre planificación con la dimensión consecuencias negativas ($p<.001$; rho=-.266), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen.

4.6. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 15

Coefficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión organización

	Organización				
	<i>rho</i>	r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	N
Uso de videojuegos	-.184	.033	.001	.903	309
Dependencia y evasión	-.172	.029	.002	.860	309
Consecuencias negativas	-.151	.022	.008	.759	309

Nota. rho= correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p=significancia; N= casos

En la Tabla 15 se observa la relación entre la dimensión organización con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa débil y altamente significativa entre organización con la variable uso de videojuegos ($p<.001$; rho=-.184), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa muy débil y significativa entre organización con la dimensión dependencia y evasión ($p<.05$; rho=-.172), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Así también, se halló una relación inversa muy débil y significativa entre organización con la dimensión consecuencias negativas ($p<.05$; rho=-.151), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen; la potencia no es aceptable ($1-\beta<.80$).

4.7. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 16

Coefficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión monitoreo

	Monitoreo				
	<i>rho</i>	r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	N
Uso de videojuegos	-.230	.052	.001	.983	309
Dependencia y evasión	-.215	.046	.001	.968	309
Consecuencias negativas	-.198	.039	.001	.940	309

Nota. rho= correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p=significancia; N= casos

En la Tabla 16 se observa la relación entre la dimensión monitoreo con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa débil y altamente significativa entre monitoreo con la variable uso de videojuegos ($p<.001$; rho=-.230), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa débil y altamente significativa entre monitoreo con la dimensión dependencia y evasión ($p<.001$; rho=-.215), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Así también, se halló una relación inversa muy débil y altamente significativa entre monitoreo con la dimensión consecuencias negativas ($p<.001$; rho=-.198), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen.

4.8. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 17

Coefficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión control

	Control				
	<i>rho</i>	r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	N
Uso de videojuegos	-.163	.026	.004	.821	309
Dependencia y evasión	-.140	.019	.014	.694	309
Consecuencias negativas	-.160	.025	.005	.807	309

Nota. rho= correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p=significancia; N= casos

En la Tabla 17 se observa la relación entre la dimensión control con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa muy débil y significativa entre control con la variable uso de videojuegos ($p<.05$; $\rho=-.163$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa muy débil y significativa entre control con la dimensión dependencia y evasión ($p<.05$; $\rho=-.140$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen; sin embargo, no cumple con la potencia mínima aceptable ($1-\beta<.80$). Así también, se halló una relación inversa muy débil y significativa entre control con la dimensión consecuencias negativas ($p<.05$; $\rho=-.160$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen.

4.9. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

Tabla 18

Coefficiente de correlación de Spearman entre Uso de videojuegos y la dimensión evaluación

	Evaluación				
	<i>rho</i>	r^2	<i>p</i>	$1-\beta$	N
Uso de videojuegos	-.197	.038	.001	.937	309
Dependencia y evasión	-.193	.037	.001	.928	309
Consecuencias negativas	-.176	.030	.002	.876	309

Nota. ρ = correlación de Spearman; r^2 =tamaño de efecto; $1-\beta$ =potencia de prueba; p =significancia; N= casos

En la Tabla 18 se observa la relación entre la dimensión evaluación con la variable uso de videojuegos y sus dimensiones. Los hallazgos muestran que existe relación inversa muy débil y altamente significativa entre evaluación con la variable uso de videojuegos ($p<.001$; $\rho=-.197$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen. Por otro lado, también se halló una relación inversa muy débil y altamente significativa entre evaluación con la dimensión dependencia y evasión ($p<.001$; $\rho=-.193$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen.

Así también, se halló una relación inversa muy débil y significativa entre evaluación con la dimensión consecuencias negativas ($p < .05$; $\rho = -.176$), con un tamaño de efecto pequeño según Cohen.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En respuesta a la cuestión sobre si el uso de videojuegos se relaciona con las habilidades metacognitivas. Es así que, respecto al objetivo general, determinar la relación entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, se comprobó que el uso de videojuegos tiene una relación inversa muy baja con las habilidades metacognitivas ($\rho=-.239$, $p=.001$, $r^2=.057$ y $1-\beta=.989$) en los alumnos de secundaria. Estos datos permiten validar la hipótesis planteada “Existe relación inversa entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

Estudios que confirman la relación hallada entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas, son los de Gozme y Uraccagua (2019), Rivera (2023) y, Carrillo-López y García-Perujo (2022); pudiendo explicar así que, si bien no existen suficientes estudios similares del efecto del uso de video juegos en las habilidades metacognitivas, sí lo hay respecto a su participación en consecuencias concretas como el rendimiento cognitivo y procedimental; pues como refieren Doganay y Demir (2011), los estudiantes que desarrollan habilidades cognitivas tienden a demostrar mejores resultados académicos, mayor desarrollo del pensamiento crítico y capacidad de autorregulación del aprendizaje, lo que se traduce en un alto rendimiento académico.

Pero, este resultado discrepa de el de Brand (2019), quien, en alumnos de menor edad de Colombia, no halló estadísticas relacionales ($p>.05$) entre el uso de videojuegos y el uso habilidades cognitivas. Ello podría tener una explicación en torno a los cambios psicosociales durante y después de la pandemia por COVID-19, donde el uso de actividades tecnológicas de ocio aumentó como mecanismo de socialización y distracción frente a aislamiento social (Sánchez, 2019), diferenciando a estudios dados en 2019 respecto al 2024.

En respuesta al primer objetivo específico, “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se determinó que existe una relación inversa muy débil y significativa entre el uso de video juegos y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo ($\rho=-.159$, $p=.005$, $r^2=.025$, $1-\beta=.802$; y, $\rho=-.178$, $p=.005$, $r^2=.025$, $1-\beta=.883$, respectivamente), pero no se halla significancia con la dimensión dependencia y evasión ($p>.05$). Estos datos indican que, teniendo en cuenta que se comprueban dos de tres relaciones siendo una de ellas una variable general, se valida parcialmente la primera hipótesis específica “Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

No se encontraron antecedentes con los cuales comparar estos hallazgos. No obstante, esto se podría explicar en la medida que los videojuegos activan más las habilidades básicas que complejas (requeridas para el desarrollo de metacogniciones), pues al demandar soluciones de problemas son breves y en cortos tiempos (Spence y Feng, 2010), se cuestiona su influencia práctica en el desarrollo y crecimiento (Maldonado et al, 2014). En este sentido, sabiéndose que la calidad del desarrollo de capacidades estratégicas dependerá de la configuración de habilidades cognitivas que acompañan al aprendizaje; en contra parte, el uso de videojuegos podrían sugerir el abandono de aprendizajes simplificados, mecanizados, repetitivos o rutinarios, pues carecen de adquisición de habilidad reflexiva y crítica (González y Díaz, 2006).

Continuando con el segundo objetivo específico “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se halló que el uso de video juegos, la dimensión

dependencia y evasión y, la dimensión consecuencias negativas se relacionan de forma inversa significativa entre débil y muy débil con conocimiento procedimental ($\rho=-.251$, $p=.001$, $r^2=.036$, $1-\beta=.994$; $\rho=-.223$, $p=.001$, $r^2=.0049$, $1-\beta=.977$; y $\rho=-.236$, $p=.001$, $r^2=.055$, $1-\beta=.987$, respectivamente). Lo hallazgos comprueban que se validar la segunda hipótesis específica “Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

Si bien no se han dado precedentes de estudio, estos hallazgos se podrían explicar a partir de la relación del juego con el cómo se emplea la habilidad en el aprendizaje, pues al estar inmersos en una historia periódica de diferentes eventos, incentiva su participación a través de un sistema lúdico de cortos aprendizajes (dinámica y mecánica) (Granic et al., 2014); además, su escaso contenido complejo no pone a prueba sus funciones cognitivas superiores, percepciones y sensorialidad complejas para solucionar problemas lógicos, sino que sólo requeriría de habilidades básicas poco exigentes dependiendo el tipo de juego (Spence y Feng, 2010).

En el tercer objetivo específico “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se comprobó que se da relación inversa significativas muy débil entre el uso de videojuegos ($\rho=-.154$, $p=.007$, $r^2=.023$, $1-\beta=.776$), dependencia y evasión ($\rho=-.154$, $p=.007$, $r^2=.023$, $1-\beta=.776$) y consecuencias negativas ($\rho=-.156$, $p=.006$, $r^2=.024$, $1-\beta=.786$) con la dimensión conocimiento condicional, pero estas relaciones deben ser desestimada al obtener una potencia de prueba con probabilidad de error de tipo 2 ($1-\beta<.8$). Tomando en cuenta los datos obtenidos, no se valida la tercera hipótesis específica que

determina relación entre las variables, por lo tanto “No existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

No hay estudios con datos relacionales referentes; no obstante, los hallazgos podrían explicarse en que la metacognición explora el “saber qué” y “saber cómo”, cuya búsqueda de respuestas aumenta la comprensión, evaluación y seguimiento para aumentar el dominio de la tarea (Mazzarella, 2008); sin embargo, el mecanicismo lúdico de los videojuegos se centra en generar estímulos agradables a partir de desafíos cortos y simplistas para generar estímulos que produzcan conducta adictiva o dependencia en sus jugadores (Marco y Chóliz, 2014), por lo que no se permite un desarrollo complejo del proceso metacognitivo, sino que el conocimiento condicional se destinaría a tareas progresivamente complejas que despierten interés continuamente.

En cuanto al cuarto objetivo específico “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se halló que la dimensión planificación tiene una relación inversa significativa entre débil a muy débil con el uso de videojuegos, la dimensión dependencia y evasión y la dimensión consecuencias negativas ($\rho=-.252$, $p=.001$, $r^2=.063$, $1-\beta=.994$; $\rho=-.202$, $p=.001$, $r^2=.040$, $1-\beta=.948$; y $\rho=-.266$, $p=.001$, $r^2=.070$, $1-\beta=.997$, respectivamente). Estos datos permiten validar la cuarta hipótesis específica “Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

En ausencia de estudios precedentes, la relación se podría explicar en base al aprendizaje producido en el seguimiento de metas propio de la planificación, pues en los juegos, se dan continuamente, por lo que el usuario orienta su atención en pensamiento y acción que lo llevan a uso continuo (Griffiths, 2005); esto a su vez tendría un efecto adverso en la metacognición, pues supone un deterioro al requerir mínimos esfuerzos en el descubrimiento de nuevos recursos para realizar la tarea, haciendo innecesaria la reflexión, que da paso al reconocimiento de limitaciones, capacidad de control y autorregulación (Garrido, 2008).

Respecto al quinto objetivo específico “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se comprobó que existe relación inversa significativa muy débil entre el uso de videojuegos, la dimensión dependencia y evasión y la dimensión consecuencias negativas con la dimensión organización ($\rho=-.184, p=.001, r^2=.033, 1-\beta=.903$; $\rho=-.172, p=.002, r^2=.029, 1-\beta=.860$; y, $\rho=-.151, p=.008, r^2=.022, 1-\beta=.759$, respectivamente); sin embargo, en la última relación la potencia de prueba podría indicar un error de tipo 2 ($1-\beta<.80$). Estos datos indican que, teniendo en cuenta que se comprueban dos de tres relaciones siendo una de ellas una variable general, se valida parcialmente la quinta hipótesis específica “Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

Ante la escasa literatura de investigaciones al respecto, la relación se podría explicar en relación a la inmersión en un mundo virtual regido por sus propias reglas y limitaciones, a los cuales el usuario debe ajustarse para ganar (Martínez, 2018), esto restaría significando de realizar una tarea en cuanto al proceso de aprendizaje (Casasola, 2022), por lo que se estaría

realizando patrones continuos que no demandan de mayor comprensión, sino solo se buscaría básicamente consecuencias gratificantes.

En respuesta al sexto objetivo específico “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se halló una relación inversa significativa muy débil entre el uso de video juegos, la dimensión dependencia y evasión y, la dimensión consecuencias negativas con la dimensión monitoreo ($\rho=-.230$, $p=.001$, $r^2=.052$, $1-\beta=.983$; $\rho=-.215$, $p=.001$, $r^2=.046$, $1-\beta=.968$; y, $\rho=-.198$, $p=.001$, $r^2=.039$, $1-\beta=.940$; respectivamente). Según los hallazgos, se valida la sexta hipótesis específica “Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

Los hallazgos se podrían explicar en la pérdida de la necesidad de procesos superiores que supervisen el proceso para cumplir metas, esto pues porque los juegos ya tienen parámetros repetitivos que en jugadores experimentados no suponen nuevo aprendizaje, sino que continúan realizándolo para incitar la experimentación placer y continuar con la estimulación (Echeburúa y Corral, 2009), lo que no demanda de un proceso complejo, restándoles uso en cuanto a la reflexión y análisis para verificar hechos, selección y razonamiento de información (Pacheco, 2012).

Así también, en respuesta al objetivo específico séptimo “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se comprobó la existencia de relación inversa significativa muy débil entre uso de videojuegos, la dimensión consecuencias negativas y la dimensión dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control ($\rho=-.163$, $p=.004$,

$r^2=.026$, $1-\beta=.821$; $\rho=-.140$, $p=.014$, $r^2=.019$, $1-\beta=.694$; y, $\rho=-.160$, $p=.005$, $r^2=.025$, $1-\beta=.807$, respectivamente); sin embargo, en la potencia de prueba podría indicar un error de tipo 2 ($1-\beta<.80$) entre dependencia y evasión con control. Estos datos indican que, teniendo en cuenta que se comprueban dos de tres relaciones siendo una de ellas una variable general, se valida parcialmente la séptima hipótesis específica “Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

No habiendo estudios precedentes, se recurre a la literatura que podría explicar los hallazgos, donde, Chamarro et al. (2014) indican que una conducta disruptiva en el uso de videojuegos comprometería el control en el individuo, pues progresivamente podrían emerger comportamientos obsesivos, alterando las funciones cognitivas que dan paso a cambios abruptos en la conducta, aislamiento social y desajuste emocional; esto a su vez tendría un efecto en la capacidad de ajuste de debilidades para una propuesta de mejora, pues a diferencia de los docentes de aula, los juegos no generan espacios de enseñanza aprendizaje para controlar actividades y promover la responsabilidad al actuar (Chávez y Morales, 2019), sino que obedece a la búsqueda cada vez más estrecha de gratificación, lo que ocasiona alteraciones en el sujeto.

Finalmente, para el octavo objetivo específico “Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”, se determinó que, entre el uso de videojuegos, la dimensión dependencia y evasión y, la dimensión consecuencias negativas existe relación inversa significativa muy débil con la dimensión evaluación ($\rho=-.197$, $p=.001$, $r^2=.038$, $1-\beta=.937$; $\rho=-.193$, $p=.001$, $r^2=.037$, $1-\beta=.928$; y $\rho=-.176$, $p=.002$, $r^2=.030$, $1-\beta=.876$, respectivamente). Los resultados permiten

validar la octava hipótesis específica “Existe relación inversa entre uso de videojuegos y la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024”.

Si bien no hay estudios respecto a la relación; podría darse la explicación relacional en de la sensación de emociones desagradables al no experimentar el juego, compromete la capacidad de autoevaluarse respecto a cumplimiento de la meta. Además, Echeburúa (2016) explica que se experimenta intolerancia ante la ausencia de espacios para jugar videojuegos, emitiendo conductas problemáticas, lo que es contraparte de la autoevaluación que, según Barraza (2018), explicaría que la evaluación determina el uso de construcción de contexto, significado y conocimiento con la finalidad de promover el autodescubrimiento, evaluación y tiempo dedicado a la tarea. Sin embargo, el uso de videojuegos acompañado de conductas repetitivas y en consecuencia de la búsqueda de gratificación, problemáticas, no requeriría de estos procesos complejos, afectando el proceso de transformación personal, generando un periodo de estancamiento.

En aspectos generales sobre el tema investigado, la tecnología y la educación, si bien han encontrado una convergencia en espacios de interacción teniendo como protagonistas al alumnado, también encuentran discrepancias respecto a las prácticas entre ambos, como es el caso de los videojuegos y los procesos de aprendizaje. Al respecto, existen diferentes posturas donde se critica la implementación de escenarios lúdicos a partir de la tecnología en la enseñanza, así como la celebración de logros en menores de edad a partir de su desempeño en videojuegos, desplazando categóricamente a las premiaciones por desempeño educativo tradicional. No obstante, los hallazgos presentan una postura opuesta, pues su implementación carece de evidencia funcional idónea para el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Tomando en cuenta los hallazgos obtenidos, el uso de videojuegos de forma descontrolada y continua afecta contundentemente a los procesos superiores del aprendizaje,

pues quienes tienen dificultades o deficiencias en el uso de estrategias metacognitivas enfrentan desafíos en el proceso de aprendizaje que pueden afectar negativamente su rendimiento académico, social, personal, etc. No obstante, el uso excesivo o adicción a videojuegos no es el inicio del problema, sino que también se debe explorar las carencias o sufrimientos patológicos de quienes experimentan el malestar (Wood, 2007), pues estas acciones son un síntoma que promueve la búsqueda de compensar a través del juego, a través del cual canalizan la expresión de su frustración, irritabilidad, abandono de actividades, descontrol e intensidad en su repertorio emocional (Cia, 2013).

VI. CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones de estudio.

- 6.1. Hay relación inversa muy débil entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.2. Hay relación inversa muy débil entre la variable uso de videojuegos y la dimensión consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.3. Hay relación inversa muy débil entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.4. No hay relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.5. Hay relación inversa débil entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.6. Hay relación inversa débil entre la variable uso de videojuegos y la dimensión dependencia y evasión con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.7. Hay relación inversa muy débil entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

- 6.8. Hay relación inversa muy débil entre la variable uso de videojuegos y la dimensión consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.
- 6.9. Hay relación inversa muy débil entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Determinar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados en este estudio a nivel local con la finalidad de afinar la evaluación de las variables adicción a redes sociales y habilidades metacognitivas en el periodo 2025.
- 7.2. Realizar más estudios que evalúen y relacionen las variables adicción a redes sociales y habilidades metacognitivas en muestras poblacionales más amplias de estudiantes de secundaria con la finalidad de poder generalizar los hallazgos y comprobar los resultados hallados en este estudio.
- 7.3. A las instituciones educativas, implementar charlas al alumnado donde se aconseje medir el uso de videojuegos como una actividad distractora de uso limitado a fin de prevenir indicadores de conducta adictiva y alteración del estado de ánimo en general.
- 7.4. Se recomienda a la institución educativa promover charlas educativas de supervisión de actividades y gratificaciones en sus hijos, talleres de estimulación del aprendizaje con actividades que estimulen el reconocimiento de habilidades en sus hijos, permitan la reflexión y ejecución de estrategias, el planteamiento de metas, uso de recursos y tiempo para realizarlas, reflexión sobre pautas de organización y priorización en la tarea.

VIII. REFERENCIAS

- Allueva, P. (2003). Importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas. *Revista argentina de psicopedagogía*, 57(1), 1-4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=838691>
- Alonqueo, P. y Rehbein, L. (2011, diciembre). *Usuarios habituales de videojuegos: Una aproximación inicial*. Última década.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v16n29/art02.pdf>.
- Alvarez, M. (2013). Seguridad de los productos videojuegos [Blog].
<http://www.infoconsumo.es/eecred>
- Apaza, J. y Bedregal, Y. (2014). *Uso de videojuegos relacionado a las habilidades sociales en adolescentes de la I.E. Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau – Cayma*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNAS. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/b202b82b-5a06-43dd-b3e7-32d6fad8aa60>
- Arguelles, D. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. *Escuela de Administración de Negocios*, 69, 209-211.
<https://www.redalyc.org/pdf/206/20619966015.pdf>
- Arias, M. (2018). *La regulación metacognitiva en la resolución de problemas de volumen de sólidos*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. Repositorio institucional UAM.
https://repositorio.autonoma.edu.co/bitstream/11182/971/1/Regulaci%C3%B3n_meta_cognitiva_resoluci%C3%B3n_problemas_volumen_s%C3%B3lidos.pdf

- Artezano, F. (2020). *Adicción a videojuegos en adolescentes en un Colegio Nacional de Huancayo – 2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio institucional UPLA. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/1917>
- Barraza, E. (2019). *Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la institución educativa “san pedro de Chorrillos” - Lima, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio institucional ULADECH. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/9522>
- Bonito, G. (2020). *Videojuegos MOBA y el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas a habilidades académicas*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141298/2/1593%20-%20UPN092MDEBOGA2020.pdf>
- Brand, D. (2019). El impacto de los videojuegos sobre las habilidades cognitivas de los niños y adolescentes en Colombia. *Revista Economía y Región*, 12(1), 65–93. <https://revistas.utb.edu.co/economiayregion/article/view/187>
- Burón, J. (1990). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero.
- Calver, S. y Tan, S. (1994). Impact of virtual reality on young adults' physiological. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 125–139. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90009-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90009-4)
- Cano, A. y Moriana, J. (2019). Tratamiento de los problemas emocionales en jóvenes: un enfoque transdiagnóstico. *INJUVE*. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/8._tratamiento_de_los_problemas_emocionales_en_jovenes_un_enfoque_transdiagnostico.pdf

- Carrillo-López, P. y García-Perujo, M. (2022) Consumo habitual de videojuegos y rendimiento académico en escolares de primaria. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.14201/eks.27557>
- Casasola, W. (03 de junio de 2022). Habilidades metacognitivas: herramientas fundamentales en el aprendizaje [Blog]. *TEC*. <https://www.tec.ac.cr/hoyeneltec/2022/06/03/habilidades-metacognitivas-herramientas-fundamentales-aprendizaje-universitario#:~:text=Las%20habilidades%20metacognitivas%20son%20herramientas,la%20metacognici%C3%B3n%20es%20la%20autorregulaci%C3%B3n>.
- Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J., Muñoz, R., Ortega, R., López, M., Batalla, C. y Torán, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones*, 26(4), 303-311. <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/31/0>
- Chávez, J. y Morales, M. (2019). Habilidades metacognitivas: conocimiento y regulación cognitiva en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 6(12), 1-14. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/138/220>
- Chiyong, E., Navarro, I., Vega, R., Nakano, T. (2016) Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 35-52. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2016-19-2-5010>
- Chrobak, R. (2015). *La metacognición y las herramientas didácticas*. UNRC. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>

- Cía, A. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM – 5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-psiquiatría*, 76(4), 210-217. <https://doi.org/10.20453/rnp.v76i4.1169>
- Colqui, G. (2014). *Prácticas del videojuego dota en alumnos de la Facultad de Ingeniería de Minas, UNCP - 2012*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/1767/TESIS%20-%20PR%c3%81CTICAS%20DEL%20VIDEOJUEGO%20DOTA%20EN%20ALUMNOS%20DE%20LA%20FACULTAD%20DE%20INGENIER%c3%8dA%20DE%20MINAS%20%20-%20UNCP%20%e2%80%93%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC] (2018). Resolución de Presidencia N° 215-2018-CONCYTEC-P “Formalizan la aprobación del “Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - SINACYT”. Publicado el 25 de noviembre de 2018. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/formalizan-la-aprobacion-delreglamento-de-calificacion-cl-resolucion-n-215-2018-concytec-p-1716352-1>
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331445859002/html/https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf>,
- Porfirio, A. (2020). Universo, población y muestra [Curso Taller]. *Academica*. <https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf>

- Córdova, F. y García, A. (2011). *Adaptación del Inventario de Conciencia Metacognitiva*. Universidad de San Martín de Porres.
- Coyne, S., Dyer, W., Densley, R., Money, N., Day, R. y Harper, J (2015). Physiological Indicators of Pathologic Video Game Use in Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 56(3), 307-313. [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(14\)00704-6/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(14)00704-6/fulltext)
- Fernández, R. (2020). *Metacognición en el ámbito educativo: una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes*. <https://www.aacademica.org/000-007/792.pdf>
- Dede, Ch. (2009). Immersive Interfaces for Engagement and Learning Science Magazine. *Science*, 323, 66-69. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1167311>
- Doganay, A. y Demir, O. (2011). Comparison of the Level of Using Metacognitive Strategies during Study between High Achieving and LowAchieving Prospective Teachers. *Educationat Sciences: Theory y Practice*, 11(4), 2036-2043. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962687.pdf>
- Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. 6ta ed. Editorial WADSWORTH. https://aulavirtual.iberu.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Principios%20de%20aprendizaje%20y%20conducta%20-%20Domjan%209th.pdf
- Echeburúa, E. (2016). *Abuso de internet: ¿antesala para la adicción al juego de azar online?* Pirámide.
- Echeburúa, E. y Corral P. (2009). *Las adicciones con o sin droga: Una patología de la libertad*. Pirámide.

- Escurra, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, 9(1), 127-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147112814006>
- Seguro Social de Salud [EsSalud] (08 de setiembre de 2021). Essalud detecta que 3 de cada 10 niños evidencian conductas relacionadas a la adicción a los videojuegos debido al confinamiento. <http://noticias.essalud.gob.pe/?inno-noticia=essalud-detecta-que-3-de-cada-10-ninos-evidencian-conductas-relacionadas-a-la-adiccion-a-los-videojuegos-debido-al-confinamiento#:~:text=AL%20CONFINAMIENTO%20%2D%20Essalud-,ESSALUD%20DETECTA%20QUE%203%20DE%20CADA%2010%20NI%3%91OS%20EVIDENCIAN%20CONDUCTAS,a%3%B1os%20y%20en%20poblaci%C3%B3n%20adolescente>.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14(1), 272 – 278. <https://www.jstor.org/stable/26761846>
- Gaetan, S., Bonnet, A. y Pedinielli J. (2012). Self-perception and life satisfaction in video game addiction in young adolescents (11-14 years old). *L'encephale*, 38(6), 512-518. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2012.04.003>
- García, B. (2009). *Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares*. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, G. (2018). *Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de ofimática en los estudiantes del segundo ciclo de la facultad de ciencias empresariales de la universidad Alas Peruanas filial Ayacucho – 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio institucional ULADECH. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/5854>

- Garrido, G. (30 de marzo de 2008). La Metacognición como proceso reflexivo de práctica pedagógica. *MEJORFORO*. <http://djav2008.mejorforo.net/t79lametacognicion>
- Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J. y Molina-Alventosa, P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Científica de Educomunicación*, 65 (28), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- Gonzales, A. (2022). *Videojuegos y rendimiento académico en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa privada, Chiclayo*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/93529>
- González, D. y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1). <https://doi.org/10.35362/rie4012532>
- Gozme, Y. y Uracchagua, P. (2019). *Influencia de los videojuegos en el rendimiento académico de la institución educativa particular Eduardo Francisco Forga de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de educación secundaria del distrito de hunter, Arequipa* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNAS. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2734feed-6f68-434e-a8be-9f1fa7d9be0e/content>
- Granic, I., Lobel, A. y Engels, R. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*, 20(3), 47-51. https://www.researchgate.net/publication/284491180_The_educational_benefits_of_videogames

Griggs, S. (2018). *La psicología de todas las adicciones (y Tratamiento)*. Smashwords Steven

Guzmán, L. (2017). La adolescencia, principales características. *Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*.

<https://www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/07-Adolescencia2.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Investigation methodology*. Mc Graw Hill Education.

<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernandez-%20Metodolog%ada%20de%20la%20investigaci%b3n.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.

Heyes, C. (2020). Knowing ourselves together: The cultural origins of metacognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(5), 349-362. <https://psycnet.apa.org/record/2020-22146-001>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (08 de julio de 2021). *El 65,7% de la población de 6 a 17 años de edad accedió a internet durante el primer trimestre del 2021*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-657-de-la-poblacion-de-6-a-17-anos-de-edad-accedio-a-internet-durante-el-primer-trimestre-del-2021-12918/>

La Razón (29 de agosto de 2023). *En Huancayo, 15 menores son hospitalizados debido a su adicción a los videojuegos*. <https://larazon.pe/en-huancayo-15-menores-son-hospitalizados-debido-a-su-adiccion-a-los-videojuegos/>

Larrea, F. (2012). Videojuegos serios aplicados al desarrollo de la metacognición y la resolución de problemas. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 8(1), 371-372. <https://www.tise.cl/volumen8/TISE2012/57.pdf>

- Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Comunicación y pedagogía*, 184, 65-69. <https://www.coursehero.com/file/35408538/Comunicacion-Pedagogia2002-v64pdf/>
- Maldonado, M., Buitrago, A. y Mancilla, M. (2014). Videojuegos y adicción en niños adolescentes: una revisión sistemática. *TOG (A Coruña)*, 11(20), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892405>
- Männikkö, N., Ruotsalainen, H., Demetrovics, Z., López-Fernández, O., Myllymäki, L. y Miettunen, J. (2018). Problematic Gaming Behavior Among Finnish Junior High School Students: Relation to Socio-Demographics and Gaming Behavior Characteristics. *Behavioral Medicine*, 44(4), 324-334. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2019111137512.pdf>
- Marco, C. y Chóliz, M. (2014). Tratamiento cognitivo – conductual de la adicción a videojuegos de rol online: Fundamento de propuesta de tratamiento y estudio de caso. *Anales de psicología*, 30(1), 46-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16729452005>
- Marco, Y. y Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 57-69. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071848082017000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Marengo, L., Herrera-Nuñez, L., Coutinho, T., Rotela-Leite, G. y Strahler-Rivero, T. (2015). Gamer o adicto? Revisión narrativa de los aspectos psicológicos de la adicción a los videojuegos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(1). <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439543448001.pdf>

- Martínez, A. (2018). *El videojuego online multijugador como medio de comunicación y socialización: El caso de la comunidad virtual peruana de Team Fortress 2*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13316/MARTINEZ_RUIZ_EL_VIDEOJUEGO_ONLINE_MULTIJUGADOR_COMO_MEDIO_DE_COMUNICACION_Y_SOCIALIZACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, P., Betancourt, D. y González, A. González (2013). Uso de videojuegos, agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar en adolescentes y adultos jóvenes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 167-180. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856283002.pdf>
- Matos, M. (2021). *Los videojuegos y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en tiempos de pandemia SJL, año 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/67610>
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC. *Investigación y postgrado*, 23(2), 175-204. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65815752007.pdf>
- McLuhan, M. (2009). Las leyes de los medios. *Cuadernos de información y comunicación*, 14, 285-316. <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0909110285A>
- Milena, S., Magdaly, L. y Arboleda, W. (2019). El rendimiento escolar y el uso de videojuegos en estudiantes de básica secundaria del municipio de La Estrella- Antioquia. *Revista Educación*, 2019, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30564>

Ministerio de Educación [MINEDU] (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>

Ministerio de Salud [MINSA] (13 de marzo de 2021). ¡Alerta padres! La pandemia incrementa la adicción a los videojuegos en niños y jóvenes. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/116916-alerta-padres-la-pandemia-incrementa-la-adiccion-a->

Moreno, A., Trujillo, J. y Aznar, I. (2021). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (1a. ed.). GRAO.

Oei, A. y Patterson, M. (2013). Enhancing Cognition with Video Games: A Multiple Game Training Study. *PLoS ONE*, 8(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058546>

Oflu, A., Yalcin, S. (2019). Uso de videojuegos en alumnos de la escuela secundaria y factores asociados. *Arch Argent Pediatr*, 117(6), 584-591. <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v117n6/0325-0075-aap-117-6-e584.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (15 de febrero de 2022). La adicción a los videojuegos es ahora una enfermedad mental. *DW*. <https://www.dw.com/es/la-oms-clasifica-la-adicci%C3%B3n-a-los-videojuegos-como-una-enfermedad-mental/a-60787737>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019a). *Boletín informativo de la Salud 2019*. <http://dx.doi.org/10.2471/BLT.19.020619>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019b). *Hacia una mejor delimitación del trastorno por uso de videojuegos*. <https://www.who.int/bulletin/volumes/97/6/19-020619.pdf>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Sampling Techniques on a Study Population. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037

- Pacheco, R. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3433>
- Palomino, E. (2020). *Uso de videojuegos y agresividad en adolescentes del distrito de Comas. Lima, 2020*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48361/Palomino_AEV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pastor, M. y Cardona, A. (2009). Rendimiento escolar y abuso de los videojuegos en adolescentes. *Revista de Fundamentos de Psicología*, 1(1), 49. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n2/2215-2644-EDU-43-02-00122.pdf>
- Peralta-Cabrejos, L. y Torres-Flores, M. (2020). Adicción a videojuegos en relación con la conducta antisocial y delictiva en adolescentes de un colegio estatal de Lima. *Revista de Investigación y Casos en Salud*, 5(3), 118-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7770608>
- Pérez, F. (2011). Las adicciones sin sustancia en estos últimos 40 años. *Norte de salud mental*, 9(40), 47-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830497>
- Poemape, E. (2023). *Dependencia de videojuegos en el aprendizaje de matemática en estudiantes del VII ciclo de secundaria de Lima Norte, 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/107049>

- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Grao.
- Ramos, Y. (2019). *Uso problemático de videojuegos y agresión en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2019*. [Tesis de pregrado; Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/38071/Ramos_QVY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Restrepo, S., Arboleada, W. y Arroyave, L. (2019). El rendimiento escolar y el uso de videojuegos en estudiantes de básica secundaria del municipio de La Estrella-Antioquia. *Revista Educación*, 43(2), 85–96. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30564>
- Rivera, K. (2023). *Adicción a videojuegos y rendimiento académico en un estudiante de secundaria de la ciudad de Babahoyo*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio institucional UTB. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13925>
- Salluca, Y, Chipana, R., Borda, D. y Gonzales, A. (2024). Relación entre la percepción del rendimiento académico y la metacognición en estudiantes universitarios. *Tribunal*, 4(9). <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.68>
- Sánchez, B. (2021). Psychological impact of COVID-19 on children and adolescents. *MEDISAN*, 25 (1), 123-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 34(17), 183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-018>

- Scheff, T. (1990). *Microsociology: Discourse, Emotion, and Social Structure*. The University of Chicago Press.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology*, 7(4), 351 – 371. <https://psycnet.apa.org/record/1996-21921-001>
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2006). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. En P. Alexander, y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (349–367). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07986-016>
- Scolari, C., Bittanti, M., Fraticelli, D., Gomez, D., Lowood, H. y Maietti, M. (2008). *L'Homo Videoludens: entre la narrativa y la ludología*. Eumo Editorial.
- Shatz, I. (2017). *The Cognitive Benefits of Playing Video Games*. Effectiviology. <https://effectiviology.com/cognitive-benefits-of-playingvideo-games/>
- Spence, I., y Feng, J. (2010). Video Games and Spatial Cognition. *Review of General Psychology*, 14(2), 92-104. <https://doi.org/10.1037/a0019491>
- Stark, C. y Clemenson, G. (2015). Virtual Environmental Enrichment through Video Games Improves Hippocampal-Associated Memory. *Journal of Neuroscience*, 35(49), 16116-16125. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2580-15.2015>
- Tamayo, O. (2006). *Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*. En *La metacognición y los modelos para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tello, Y. (2021). *Efecto de videojuegos educativos sobre el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de una institución educativa de Huamanga, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/69256/Tello_TY-SD.pdf?sequence=1

Ulloa, J. (2019). *Propiedades psicométricas del Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) en estudiantes de secundaria de una institución educativa, UGEL 07, Lima, 2019.* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44663>

Villarini, A. (2000). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *ACADEMIA*, 3, 1-12. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_critico-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667595659&Signature=FM2nJFrNG2MD1~5vyIG~gsNr-IzFN-vbjAtMp9rXeg5FwNQjcFYU8wCNvXX5licnuXJ9SGXIIRsDKikM~l0oFXEwE1gN4ELOyVDGv2Nhca3sdUtjeJV0QNVF5btv2vnHqi0TYmSsi1n5aBfELcxORfdkP7vTCI7R2FHGLpeCmLdL7RxiqGZHLGkX7bpHSP3GrPuOHJxicigKuGprcFzMSAGjBzmialPd3siLh95ODbttR9gV~6XdkybXJXhznawW1L-

Viñas F. (2009). *Uso auto informado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red.* *International Journal of Psychology and Psychological Therapy.*

Wölfling, K. y Müller, K. (2009). *Computerspielsucht.* En D. Batthyány y A. Pritz (Eds.), *Rausch ohne Drogen. Substanzgebundene Süchte.* *Education and Health*, 30(1), 15-17. <https://sheu.org.uk/sheux/EH/eh301dk.pdf>

Wood, R. (2007). Problems with the Concept of Video Game “Addiction”: Some Case Study Examples. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 6, 169–178. <https://doi.org/10.1007/s11469-007-9118-0>

Yalçın, A. y Erdogan, S. Predictors for Digital Game Addiction Among Turkish Adolescents: A Cox's Interaction Model-Based Study. *Journal of Addictions Nursing*, 30(1), 49-56.

https://journals.lww.com/jan/Abstract/2019/01000/Predictors_for_Digital_Game_Addiction_Among.8.aspx

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

TÍTULO	PREGUNTA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	
					Población	Tipo de investigación
USO DE VIDEO JUEGOS Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN MAGDALENA DEL MAR, 2024	¿Cuál es la relación entre el uso de video juegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024?	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de 	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación entre uso de videojuegos y habilidades metacognitivas en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <ol style="list-style-type: none"> Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento declarativo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento procedimental en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión conocimiento condicional en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión planificación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión organización en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, 	<p>Variable independiente</p> <p>Uso de videojuegos</p> <p>Dimensiones</p> <p>Dependencia y evasión</p> <p>Consecuencias negativas</p> <p>Variable dependiente</p> <p>Habilidades metacognitivas</p> <p>Dimensiones</p> <p>Conocimiento declarativo (CD), Conocimiento procedimental (CP), Conocimiento condicional (CC), Planificación (P), Organización (O), Monitoreo (M), Control (C) y Evaluación (E)</p>	<p>500 alumnos aproximadamente</p> <p>Muestra</p> <p>309</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Básico</p> <p>Nivel de investigación</p> <p>Correlacional</p> <p>Método de investigación</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario de experiencias relacionadas a los videojuegos (CERV)</p> <p>Inventario de habilidades metacognitivas (MAI)</p>

		<p>secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p> <p>7. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p> <p>8. Determinar la relación entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p>	<p>las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión monitoreo en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p> <p>7. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión control en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p> <p>8. Existe relación inversa entre la variable uso de videojuegos, las dimensiones dependencia y evasión y consecuencias negativas con la dimensión evaluación en alumnos de secundaria de un colegio particular en Magdalena del Mar, 2024.</p>			
--	--	---	--	--	--	--

Anexo C. Instrumentos

Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV)

Autores: Chamarro, Carbonell, Manresa, Muñoz, Ortega, López, Batalla y Torán (2014)

Adaptación: Ramos (2019)

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tu uso de los videojuegos. Lee atentamente cada frase e indica la frecuencia. Señala la respuesta que más se aproxime a tu realidad.

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

Inventario de Habilidades Metacognitivas

Schraw, G. y Dennison, R. (1994) - Adaptado por Huertas, Veggas y Galindo (2014)

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y sección: _____

A continuación, te presentamos una serie de preguntas sobre tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Lee detenidamente cada pregunta y responde qué tanto el enunciado te describe a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas.

CD	D	NN	A	DA
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

		CD	D	NN	A	DA
1	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas					
2	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo					
3	Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado					
4	Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea					
5	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia					
6	Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea					
7	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido					
8	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea					
9	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante					
10	Tengo claro que tipo de información es más importante aprender					
11	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones					
12	Soy bueno para organización información					
13	Conscientemente centro mi atención en la información que es importante					
14	Utilizo cada estrategia de aprendizaje con un propósito específico					
15	Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema					
16	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda en cada curso					
17	Se me facilita recordar la información					
18	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje					
19	Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla					
20	Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo					
21	Repaso periódicamente para ayudarme a entender temas importantes					

22	Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar					
23	Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor					
24	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido					
25	Pido ayuda cuando no entiendo algo					
26	Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito					
27	Soy consciente de las estrategias de aprendizaje que utilizo cuando estudio					
28	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso					
29	Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades					
30	Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva					
31	Me invento mis propios ejemplos para poder entender la mejor información					
32	Me doy cuenta si he entendido algo o no.					
33	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles					
34	Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo					
35	Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia					
36	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos					
37	Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender					
38	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones					
39	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva					
40	Cuando no lo logro entender un problema cambio las estrategias					
41	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor					
42	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea					
43	Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé					
44	Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no					
45	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos					
46	Aprendo más cuando me interesa el tema					
47	Cuando estudio intento hacerlo en orden					
48	Me fijo más en el sentido global que en el específico					
49	Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no					
50	Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible					
51	Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso					
52	Me detengo y releo cuando estoy confundido					