



UNIVERSITAT
Miguel Hernández

Grado en Psicología
Trabajo de Fin de Grado
Curso 2025/2026
Convocatoria Junio



Modalidad: Propuesta de intervención.

Título: Diseño de un programa de prevención de ludopatía en adolescentes:

Apuesta por ti.

Autora: Érika Barberá Aura

Tutora: Estefanía Estévez López

Código de autorización COIR: TFG.GPS.EEL.EBA.251116

Elche, a 27 de Mayo de 2026.

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción	4
2.1 Marco teórico	4
2.2 Justificación de la importancia de la intervención	6
2.3 Revisión de intervenciones previas	7
3. Método	8
3.1 Objetivos de la intervención	8
3.2 Población objetivo	8
3.3 Materiales necesarios	8
3.4 Contenidos y temporalización y descripción de las sesiones	10
SESIÓN DE COORDINACIÓN Y AUTORIZACIÓN:	12
SESIONES FORMATIVAS:	13
SESIÓN 1: Ampliando conocimientos.	13
SESIÓN 2: Decide por ti: Aprende a decir lo que quieres, y lo que no.	16
SESIÓN 3: Ocio con sentido: Cómo disfrutar sin riesgos.	17
SESIONES DE REFUERZO:	19
SESIÓN 4: Recuerda lo aprendido.	19
SESIÓN DE DESPEDIDA:	20
SESIÓN 5: Administración de escalas	20
4. Discusión y conclusiones	20
4.1 Síntesis de la propuesta de intervención	20
4.2 Cumplimiento de objetivos	20
4.3 Análisis crítico de la viabilidad de la intervención	21
4.4 Implicaciones sobre el estado de la cuestión en la temática de referencia	21
4.5 Limitaciones del trabajo	21
4.6 Orientaciones futuras de estudio para la investigación y la práctica profesional	23
5. Referencias bibliográficas	23
6. Anexos	28
Sesión 0	28
Sesión 1	28
Sesión 2	28
Sesión 3	28
Sesión 4	29
Escalas	29

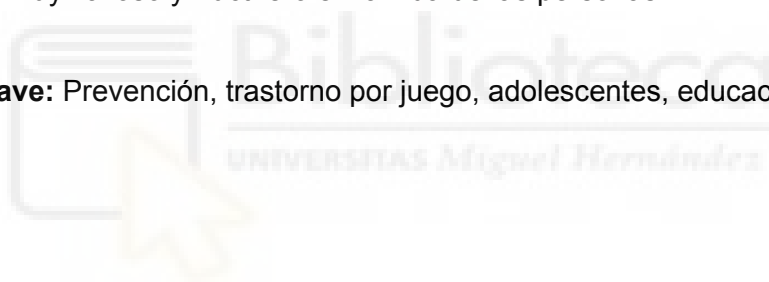
1. Resumen

La ludopatía, incluida en el DSM-V como trastorno por juego dentro de las adicciones, constituye un problema cada vez más presente en la sociedad. Aunque el juego puede aportar beneficios a nivel social y personal, su componente de azar y la recompensa económica genera conductas compulsivas con graves consecuencias. Con la expansión de internet y las nuevas tecnologías, el juego online ha crecido significativamente, especialmente entre adolescentes.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un programa de prevención de la ludopatía dirigido a adolescentes. La propuesta se plantea desde una perspectiva educativa y con un enfoque libre de sesgos de género. Se pretende promover una actitud crítica frente al juego, reforzar el sentido de responsabilidad y favorecer la toma de decisiones consciente.

El programa está concebido para adolescentes por ser el colectivo con menor capacidad de autocontrol, así como mayor búsqueda de sensaciones. Además, la edad media de inicio en el juego patológico ronda los dieciocho y diecinueve años, aunque muchos empiezan antes. Intervenir en una etapa de formación de hábitos y valores puede tener un impacto muy valioso y fructífero en la vida de las personas.

Palabras clave: Prevención, trastorno por juego, adolescentes, educación



2. Introducción

2.1 Marco teórico

Desde muy pequeños, establecemos vínculos con distintas formas de juego (Lapo et al., 2025). El juego puede entenderse como una actividad gratificante con múltiples beneficios para el organismo. Favorece el desarrollo personal y creativo, la socialización, el aprendizaje de diferentes roles y conductas, y la exteriorización de las emociones (Fernández et al., 2003). En otras palabras, nos enseña a respetar las reglas impuestas por la sociedad, a poner en práctica nuestras habilidades, así como a estudiar las del oponente, y a superar las dificultades que se presentan diariamente (Aliaga, 2023).

Así pues, en primera instancia, esta práctica no es maligna para nuestro bienestar. El problema surge cuando en el juego interviene el azar y el deseo de alcanzar una recompensa se transforma en obsesión dando pie a una pérdida de control y generando una dinámica adictiva (Aliaga, 2023). Para una mejor comprensión del tema, cabe destacar la existencia de dos categorías principales de conductas relacionadas con el juego: El juego concebido como entretenimiento y ocio, y el juego como procedimiento de arriesgar algún bien con la posibilidad de obtener alguna ganancia. Este último se considera objeto de preocupación social tras haber facilitado el surgimiento de conductas problemáticas asociadas (Fernández et al., 2003).

Sin embargo, esta preocupación social no constituye una cuestión reciente. Los juegos de azar ya gozaban de gran popularidad en la antigüedad, incluso entre los emperadores romanos. Esto sucedía aun cuando las disposiciones legales trataban de restringir unas prácticas que la sociedad calificaba de viciosas (Salvador-Liern & Kotátková, 2022).

Ahora bien, no fue hasta el año 1975 cuando se empezó a estudiar la adicción al juego de azar como ludopatía y enfermedad, ni hasta 1980 cuando la Asociación de Psiquiatría Americana la incluyó en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III) como “trastorno del control de los impulsos” (Vázquez-Fernández & Barrera-Algarín, 2020). Posteriormente, en el año 2013, se incluyó en el DSM-V como “trastorno relacionado con sustancias y adicciones” (American Psychiatric Association, 2013).

Se entiende por ludopatía la incapacidad progresiva de una persona para resistir el impulso de jugar, generando una necesidad incontrolable de juego que acarrea graves perjuicios personales, familiares y profesionales (Garrido, 2006).

En el ámbito de la ludopatía pueden distinguirse dos modalidades de juego: El *juego presencial y en línea*. Por *juego en línea* se entiende la práctica de juegos con componente económico y dependientes del azar, desarrollados mediante plataformas digitales en la red, modalidad cada vez más extendida entre los jóvenes (López, 2023).

El auge de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad moderna ha influido notablemente en este fenómeno (Sales & Cloquell, 2021). Además, no debe pasarse por alto como las plataformas de apuestas emplean la inteligencia artificial para la personalización algorítmica. Mediante la adaptación de bonos y promociones según el perfil y momento emocional de cada individuo, les impulsan a jugar, intensificando patrones compulsivos y aumentando el riesgo de adicción (Mihai et al., 2025).

Ahora bien, el auge de internet no ha sido el único condicionante en el juego de los individuos. Cabe destacar la influencia de la pandemia COVID-19 en el ámbito online tras el cierre de casinos, bingos y otros espacios físicos de juego (Kairouz et al., 2025). La pandemia aceleró la migración hacia el juego online en España, con un aumento notable de nuevos jugadores y de la intensidad en ciertas actividades (Baglione & Rodolfo, 2025).

Sin embargo, si se atiende a la prevalencia del juego en nuestro país, según la encuesta EDADES, el 53,8% de la población jugó en línea y/o presencialmente en 2024, siendo la prevalencia de juego en línea del 5,5% y presencial del 52,9%. Pese a la gran diferencia existente, los datos ponen de manifiesto una disminución del juego presencial respecto a 2020, manifestándose en una caída del 17%, y cierta estabilidad del juego en línea. Sin embargo, desde la perspectiva económica, se observa un ligero aumento en la cantidad de dinero gastada respecto a 2022 en ambas modalidades de juego (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, 2024).

En lo que refiere a la edad de acceso al juego, esta ha descendido en los últimos años (Echeburúa et al., 2014). De hecho, según estudios realizados en países anglófonos, escolares de entre 11 y 16 años afirman haber jugado en alguna ocasión a las máquinas tragaperras, y un 90% de los jóvenes de entre 13 y 14 años reconocen haber realizado apuestas con dinero. Asimismo, según un estudio realizado en nuestro país por el Ministerio de Consumo, la secretaría General de Consumo y Juego y la Dirección General de Ordenación del Juego (DGOJ), un 0,22% de los adolescentes de entre 15 y 17 años declara haber jugado, frente a un 2,59% de población total en ese rango. Por su parte, el 0,19% manifiesta acceder de forma presencial, mientras que el 0,81% lo hace online (Dirección General de Ordenación del Juego, 2023). Así pues, según diversas investigaciones

realizadas, todo apunta a un aumento de la prevalencia de juego en la población juvenil (Sarabia et al., 2014).

Por otro lado, resulta relevante señalar las diferencias de género que caracterizan la ludopatía. En términos generales, el trastorno de juego patológico afecta con mayor frecuencia a los hombres que a las mujeres (Håkansson, 2016). En los hombres, se relaciona con la búsqueda de sensaciones, mientras que en las mujeres se vincula más a la soledad y evasión de problemas emocionales. No obstante, la estigmatización hacia las mujeres con ludopatía es mayor, pues la sociedad tiende a calificar su conducta de viciosa en lugar de reconocerla como una enfermedad (Fernández, 2012). Resulta fundamental trabajar desde todos los ámbitos sociales, especialmente el educativo, para eliminar estos estigmas y afrontar la adicción desde una perspectiva libre de sesgos de género (Fernández, 2012). El estigma se ha identificado como un factor que contribuye a reducir y retrasar la búsqueda de tratamiento en el juego problemático, en una población en la que solo 1 de cada 10 afectados busca ayuda (Horch & Hodgins, 2015).

2.2 Justificación de la importancia de la intervención

Pese a que a lo largo de la historia se han tomado medidas para hacer frente a esta problemática, como la legalización del juego en nuestro país mediante el Real Decreto-Ley 1977, para regular la actividad o supervisar a los operadores (Fernández et al., 2003), todavía hay trabajo pendiente.

Debido a la expansión de internet y de las tecnologías digitales, la accesibilidad al juego en línea está al alcance de todos, manteniendo éste su ritmo de crecimiento al representar una parte considerable del juego real global (Gómez, 2024). Esto dificulta establecer mecanismos eficaces de control sobre el uso que hacen los usuarios de estas plataformas (Padrón, 2023).

Además, si se analizan los datos expuestos por un estudio financiado por CEJUEGO - la asociación que integra a las principales empresas del sector del juego en España-, puede observarse que la industria del juego desempeña un papel crucial en la economía de nuestro país (Gómez, 2024). En 2023, se jugaron 11045 millones de euros en "juego real". El juego real, es decir, la diferencia entre las cantidades jugadas y los premios, representó el 0,74% del PIB del país. Estos datos evidencian que el juego representa una fuente significativa de ingresos y empleo en nuestro país, lo que impide considerar su prohibición como una medida viable (Gómez, 2024).

2.3 Revisión de intervenciones previas

Ante esta situación, el Gobierno español pretende tomar medidas. El ministro de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 comunicó el 1 de octubre de 2025 la futura regulación del juego online mediante el desarrollo del Real Decreto 958/2020 (BOE, 2020). Mediante este se tratará de obligar a las páginas web de apuestas, así como a las casas de apuestas, a incluir advertencias claras sobre los peligros del juego (Medina, 2025). Sin embargo, como concluyó un grupo de investigadores de la James Cook University en Australia respecto a la pérdida de eficacia de las advertencias en las cajetillas de tabaco con el tiempo (La Vanguardia, 2019), incluir mensajes de advertencia en el juego online contiene una capacidad disuasoria limitada a nivel individual, pues estos atraen la atención y mejoran el conocimiento pero son generalmente ineficaces para modificar pensamientos o conductas de juego (Monaghan & Blaszczynski, 2009).

A la luz de lo expuesto, la educación es la herramienta más valiosa y útil que dispone la sociedad para hacer frente a esta problemática (Turbi, 2019). En esta línea, la puesta en marcha de programas escolares con fines preventivos de la adicción al juego de azar online en España es muy reciente. Aunque existen iniciativas de carácter pionero en este ámbito, son escasas y cuentan con ciertas limitaciones (Sales & Cloquell, 2021).

Por un lado, a nivel nacional, contamos con iniciativas como “Con el deporte no se juega: los menores de edad y las apuestas deportivas”, impulsada por la Dirección General de la Policía, La Liga y la DGOJ (Law&Trends, 2019).

Por otro lado, a nivel local, existen proyectos como “Apuesto mi vida”, diseñado en Valencia, “¿Qué te juegas?”, impulsado por la Universidad Miguel Hernández de Elche (Sales & Cloquell, 2021), o el taller “Ludens”, implementado en la Comunidad Valenciana (Ayuntamiento de València, 2026).

Pese a que algunos de ellos cuentan con evidencias a favor de su eficacia, como es el caso de “¿Qué te juegas?”, en líneas generales, los programas se limitan a transmitir información y, además, no suelen incorporarse de forma estable en el currículo escolar, comprometiendo esto su continuidad y eficacia, al tratarse de una problemática que requiere de intervenciones integrales, competenciales y de larga duración (Sales & Cloquell, 2021). Además, tras una extensa revisión bibliográfica, se ha podido comprobar que muchos de los programas existentes se orientan a estudiantes de 3º y 4º de ESO, cuando la prevención en cursos anteriores podría prevenir conductas inadecuadas y peligrosas de juego. En este contexto, el desarrollo de un nuevo programa de prevención resulta pertinente y necesario,

especialmente si incorpora competencias digitales críticas, estrategias de afrontamiento y actividades que permitan a los adolescentes identificar riesgos y resistir la presión social y publicitaria asociada al juego online (Sales & Cloquell, 2021).

3. Método

3.1 Objetivos de la intervención

El presente trabajo se ha llevado a cabo con el objetivo de diseñar un programa de prevención cuyo fin último es prevenir la conducta de juego problemático en estudiantes de primer a cuarto ciclo de la ESO. En contraste con los programas preventivos ya existentes, el diseño propuesto busca intervenir en etapas educativas más tempranas, y superar el enfoque limitado a sesiones informativas puntuales avanzando hacia un modelo de intervención sostenida en el tiempo.

Los objetivos específicos a alcanzar mediante su puesta en marcha incluyen la identificación de conocimientos verdaderos sobre el juego patológico y la ludopatía; el incremento del nivel de asertividad en adolescentes mediante el desarrollo de las habilidades necesarias para afrontar adecuadamente las situaciones de presión social asociadas al juego; y el fomento tanto de actitudes y valores, como de actividades de ocio y tiempo libre incompatibles con el juego (Carpio de los Pinos, 2009).

3.2 Población objetivo

El presente proyecto de prevención va destinado a estudiantes de primero a cuarto de la ESO, teniendo en cuenta que, pese a que por norma general la edad de inicio en el juego patológico se sitúa en la adolescencia media y tardía (Garrido et al., 2017), según la literatura reciente, existe una notable disminución de la edad de inicio con respecto a años atrás. Cada vez son más los jóvenes de 11 a 16 años que juegan a las máquinas tragaperras o apuestan dinero (Sarabia et al., 2014). Además, en casos como el juego patológico online, el inicio ocurre a una edad más temprana, al empezar una gran mayoría a jugar en grupo (Garrido et al., 2017).

3.3 Materiales necesarios

Para un óptimo desarrollo del presente proyecto basta con un proyector con conexión a internet y el material mencionado a lo largo del informe (*Véanse los Anexos correspondientes*). Además, se hace uso de cuatro instrumentos o escalas diferentes

(Véanse los Anexos 14-20), que se aplican antes y después del programa para medir su eficacia.

El primero de ellos, el cuestionario de juego patológico de South Oaks Gambling Screen (SOGS), se utiliza para evaluar comportamientos de juego patológico o de riesgo (Anexos 14 y 15). Lesieur y Blume (1987) son los investigadores que lo desarrollaron y publicaron. Consta de 20 ítems puntuables y es fiable tanto para identificar a jugadores problemáticos como a individuos en riesgo de desarrollar conductas desadaptativas derivadas del juego (Echeburúa et al., 1994).

Por otro lado, para medir la asertividad y evaluar conductas relacionadas con la expresión de opiniones, peticiones o negaciones ante determinadas situaciones sociales, se ha seleccionado el Cuestionario de Esquema Interpersonal Asertivo (AISQ) (Véanse los Anexos 16 y 17). Diseñado por Kline (2000) y Kline (2005) y adaptado por Vagos y Pereira (2010), consta de 21 ítems con 5 opciones de respuesta, y se recomienda aplicarlo en niños mayores de 11 años. En el Google Forms aplicado, se ha suprimido la opción intermedia de respuestas (“no es verdadero ni falso para mí”) con el fin de que los estudiantes se posicionen en una de las alternativas. Se trata de un instrumento fiable y válido con alta consistencia interna (0,75–0,82 en subescalas y 0,89 total) y correlaciones significativas: negativa con distrés ($r = -0,32$) y positiva con comportamiento interpersonal ($r = 0,35$) (Vagos & Pereira, 2010).

Asimismo, para medir la disposición al pensamiento crítico se ha empleado la “Critical Thinking Disposition Scale” (CTDS), creada por Edward M. Sosu en 2013. La versión española del CTDS tiene buenas propiedades psicométricas, presentando un alfa de Cronbach de 0,777 y un valor CRI de 0,925; y es adecuada para aplicarse en la juventud (Bravo et al., 2020) Consta de 11 ítems con 5 opciones de respuesta, aunque en esta adaptación se ha suprimido también la opción intermedia “indeciso/a” (Véanse los Anexos 18 y 19).

Finalmente, para evaluar el grado de satisfacción individual de los estudiantes con el programa, se ha diseñado un instrumento que recoge información sobre los contenidos y la organización del proyecto (Véase Anexo 20).

La administración de los distintos cuestionarios, tanto en el pretest como en el postest, se realiza mediante formularios digitales de Google Forms (Véanse los Anexos 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20). El contenido del pretest y el postest es equivalente si bien en el postest se

sustituyen expresiones como “alguna vez” por “en el último año”, para valorar de manera más precisa la eficacia del programa. El centro puede proporcionar dispositivos digitales, como tablets u ordenadores del aula de informática, en caso de ser necesario.

3.4 Contenidos y temporalización y descripción de las sesiones

En cuanto a su duración, se agrupa en tres sesiones diferentes, de cincuenta minutos aproximadamente. Además, una vez impartidas las tres sesiones propuestas, se establece una cuarta sesión a modo de tertulia mensual con cada grupo para revisar y consolidar todo lo aprendido, así como trabajar otros aspectos importantes. Se ha creado la siguiente tabla (*tabla 1*) para facilitar la comprensión del diseño de las sesiones del programa. Los días se pactarán en conjunto con la dirección del centro escolar:

Tabla 1

Planificación del Programa Educativo para la Prevención de la Ludopatía.

<i>Sesión</i>	<i>Mes</i>	<i>Duración</i>	<i>Título</i>
0	Septiembre	1 hora	<u>Sesión de coordinación y autorización.</u> Reunión informativa con el profesorado del centro y pase del consentimiento.
1	Octubre	50 minutos	<u>Sesión formativa.</u> Ampliando conocimientos. Incluye la administración del pretest (3 cuestionarios).
2	Noviembre	50 minutos	<u>Sesión formativa.</u> Decide por ti: Aprende a decir lo que quieres, y lo que no.
3	Diciembre	50 minutos	<u>Sesión formativa.</u> Ocio con sentido: Cómo disfrutar sin riesgos.

4	Enero-Mayo	250 minutos	<u>Sesiones de refuerzo.</u> Bajo el lema “Recuerda lo aprendido”
4.1	Enero	50 minutos	<u>Sesión de refuerzo:</u> Somos adictos.
4.2	Febrero	50 minutos	<u>Sesión de refuerzo:</u> Historia de una familia afectada.
4.3	Marzo	50 minutos	<u>Sesión de refuerzo:</u> Historia de superación de la adicción.
4.4	Abril	50 minutos	<u>Sesión de refuerzo:</u> Cómo gestionar mi dinero.
4.5	Mayo	50 minutos	<u>Sesión de refuerzo:</u> Educar en el pensamiento crítico.
5	Junio	20 minutos	<u>Sesión de despedida:</u> Administración de los tres postests y de la encuesta de satisfacción.

Las sesiones se desarrollan de la siguiente manera:

SESIÓN DE COORDINACIÓN Y AUTORIZACIÓN:

DESCRIPCIÓN GENERAL

Objetivo específico: Informar al personal docente sobre la problemática actual y mostrar el programa que se va a implementar en las aulas.
Contenido: 1. Informar sobre la situación actual de juego problemático; 2. Presentar el programa que se va a implementar en las aulas; 3. Acordar la clase de consentimiento que se va a solicitar, activo o pasivo, con los docentes; 4. Gestionar con el profesorado la recogida del consentimiento, tras encontrarse disponible, y la planificación del programa.
Duración: 1 hora.
Materiales: Anexo 0 - Plantilla de consentimiento paterno activo por si junto a la delegación se decide emplear un modelo de consentimiento activo.

DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. Informar sobre la situación actual de juego problemático

Apoyándose en la literatura científica del marco teórico del presente trabajo.

2. Presentar el programa que se va a implementar en las aulas

Se muestra y explica el diferente material audiovisual que se emplea.

3. Acordar la clase de consentimiento que se va a solicitar, activo o pasivo, con los docentes

Sabiendo que existe la posibilidad de recoger un consentimiento activo o pasivo de los padres de los menores, y conociendo las ventajas y desventajas de cada uno de ellos, se toma la decisión conjuntamente con la directiva del centro para obtener el permiso paterno necesario al ser menores de edad.

4. Gestionar con el profesorado la recogida del consentimiento, tras encontrarse disponible, y la planificación del programa

Una vez decidido el tipo de consentimiento que se va a emplear, el profesorado se encarga de su distribución y recogida y contacta con el equipo responsable del programa, lo

antes posible, para comunicar la autorización o no autorización parental de cada uno de los estudiantes.

Además, acuerdan conjuntamente el día de cada mes en el que se llevan a cabo las sesiones, considerando que su inicio está previsto para octubre.

SESIONES FORMATIVAS:

SESIÓN 1: Ampliando conocimientos.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Objetivo específico: Identificar conocimientos verdaderos sobre el juego patológico y la ludopatía.
Contenido: 1. Bienvenida, introducción y explicación del programa; 2. Pase del pretest; 3. Lluvia de ideas; 4. Breve explicación sobre la ludopatía; 5. Identificación de mitos y tabúes; 6. Espacio para resolver preguntas y dudas.
Duración: 50 minutos.
Materiales: Anexo 1 - Canva 1 Anexo 2 - Tarjeta de mito/verdad

DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. Bienvenida, introducción y explicación del programa

Al comenzar la primera sesión, se pretende generar un primer acercamiento entre la responsable del programa y los participantes, estableciendo un ambiente de confianza, respeto y apertura. La responsable de impartir esta sesión se presenta personalmente y abre un espacio para conocer brevemente al grupo, mediante preguntas abiertas, para favorecer la participación activa desde el inicio.

Se presenta el programa “Apuesta por ti”, explicando su origen, finalidad y estructura general. A lo largo de esta primera sesión se contextualiza la temática del programa, mencionando datos relevantes, y se presenta el enfoque del mismo.

Asimismo, se expone la organización de las siguientes sesiones, su duración, los principales temas a tratar y se recalca la importancia de la participación activa y la posibilidad de resolver dudas en cualquier momento.

2. Pase del pretest

Antes de empezar con la sesión, se procede a la aplicación del pretest con el propósito de evaluar los conocimientos previos del alumnado y compararlos posteriormente con los obtenidos tras completar todas las sesiones del programa. Para ello, se proyecta un código QR en la pantalla y, ya sea mediante los dispositivos móviles del alumnado, tablets facilitadas por el centro educativo o mediante los ordenadores del aula de informática, el alumnado completa las escalas pertinentes a través de un formulario de Google Forms.

3. Lluvia de ideas

Se propone una dinámica participativa de lluvia de ideas, con el objetivo de identificar los principales conocimientos de los adolescentes. A través de preguntas abiertas planteadas por quien imparte la sesión, se les invita a los participantes a expresar lo que saben o han escuchado sobre el tema central de la sesión. Como ejemplo, se les puede preguntar si conocen el término “ludopatía”, o si han oído hablar alguna vez sobre el juego patológico.

4. Breve explicación sobre la ludopatía.

Con apoyo visual de una presentación Canva, se hace una breve explicación sobre la ludopatía, sus características y efectos en la vida de las personas.

5. Identificación de mitos y tabúes.

En esta actividad, se requiere que los participantes formen grupos de 4-5 personas. A cada grupo se le otorga una tarjeta de doble cara, donde cada lado está destinado a registrar “mito” o “verdad”.

Seguidamente, se van presentando las afirmaciones que corresponden a conocimiento general relacionado con el juego responsable o saludable, y cada grupo debe levantar la parte de la tarjeta que considera que corresponde a cada oración. Posteriormente, se abre un pequeño debate para que cada grupo justifique su respuesta. Tras esto, se procede a la corrección de la frase y a una pequeña explicación acerca de ella.

Esta dinámica se sigue con cada una de las nueve afirmaciones, con el fin de ampliar los conocimientos sobre la temática a tratar.

- Afirmación 1: *Las ganancias anteriores aumentan las posibilidades futuras.* Se trata de un mito, pues cada juego es independiente y tiene probabilidades fijas de ganar que no cambian. A este proceso consistente en pensar que los acontecimientos pasados afectan a eventos futuros se le denomina falacia del jugador.

- Afirmación 2: *Los amuletos de la suerte no pueden ayudar(me) a ganar.* Es cierto, ningún objeto puede influir en el resultado de un juego.

- Afirmación 3: *Apostar más aumenta las posibilidades de ganar.* Es incorrecto puesto que las apuestas más grandes solo conducen a pérdidas mayores.

- Afirmación 4: *Apostar y perder dinero me permite estar cada vez más cerca de la ganancia.* Se trata de un mito porque las pérdidas no aumentan las probabilidades de ganar.

- Afirmación 5: *En las apuestas online, a veces puede “sentirse” cuando una máquina está a punto de dar un premio.* Incorrecto, se trata de una predicción ilusoria al creer que se puede anticipar el resultado.

- Afirmación 6: *En las apuestas online, la intuición puede llegar a controlar el resultado de cierta manera.* Se trata de una creencia errónea, concretamente de una ilusión de control en la que se magnifica el control al pensar que la capacidad o estrategia de uno mismo tienen un peso crucial en un resultado que depende de diversos factores externos.

- Afirmación 7: *Las veces que se pierde jugando se deben únicamente a mala suerte.* Incorrecto, se minimiza lo aleatorio al restar importancia al azar sin reconocer que no puede controlarse el resultado.

- Afirmación 8: *Los jugadores adictos suelen subestimar el tiempo y el dinero invertidos en la actividad.* Verdad, pueden percibir que llevan poco tiempo jugando o considerar que las pérdidas son pequeñas en comparación con su magnitud real.

- Afirmación 9: *Los jugadores adictos suelen subestimar su capacidad para controlar la duración o intensidad del juego.* Incorrecto, sobreestiman su capacidad para controlar.

6. Espacio para resolver preguntas y dudas.

Tras la finalización de la sesión, se concede un pequeño espacio para resolver dudas y preguntas que puedan surgir a lo largo de la sesión.

MATERIAL PARA LA SESIÓN:

El material empleado para la exposición sobre la ludopatía ha sido extraído de la información recabada en el marco teórico del presente trabajo de fin de grado. Por otro lado, para la actividad de identificación de mitos y tabúes, se han empleado diferentes artículos

(Quispe, 2024; Mestre-Bach, et al., 2022; Samaniego Gisbert, et al., 2025), todos ellos disponibles en la bibliografía del trabajo.

Véase el material empleado durante la sesión en Anexos (*Anexos 1 y 2*).

SESIÓN 2: Decide por ti: Aprende a decir lo que quieres, y lo que no.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Objetivo específico: Incrementar el nivel de asertividad en adolescentes.
Contenido: 1. Bienvenida y recapitulación de la sesión anterior; 2. Derechos asertivos; 3. Actividad de role-playing; 4. Reflexión y cierre del programa.
Duración: 50 minutos.
Materiales: Anexo 3 - Canva 2 Anexo 4 - Fichas para el role-playing

DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. Bienvenida y recapitulación de la sesión anterior

Se pretende iniciar la segunda sesión con una breve recapitulación de lo visto en la sesión anterior. Para ello, se pregunta a los alumnos qué recuerdan de lo expuesto. Se pide que vayan levantando la mano y añadiendo diferentes aportaciones.

2. Derechos asertivos

Se explica qué es la asertividad, cuáles son sus principales características, y ventajas, y se exponen los distintos tipos de comunicación existentes. Se realizan dos actividades para aprender a diferenciar entre un estilo de comunicación asertivo, pasivo y agresivo.

3. Actividad de role-playing

Se pide a los alumnos que se dividan en grupos de cuatro personas y se les reparten distintas hojas. En ellas, se exponen tres situaciones diferentes, cada una de ellas

representadas desde un estilo de comunicación pasivo y desde un estilo de comunicación agresivo. Dos componentes de los grupos tienen que representar la situación según el estilo que les haya tocado, ya sea este agresivo o pasivo. Los otros dos miembros restantes tienen que adivinar de qué estilo se trata y representar seguidamente la misma situación, pero empleando un estilo de comunicación asertivo, basado en el respeto.

4. Reflexión y cierre del programa

Tras la finalización de la sesión, se concede un pequeño espacio para resolver dudas y preguntas que puedan surgir a lo largo de la sesión.

MATERIAL PARA LA SESIÓN:

El material para la explicación de la sesión y la información para la realización de las actividades se ha extraído de Caballo (1993) y Van der Hofstadt (2005).

Véase el material empleado durante la sesión en Anexos (*Anexo 3 y 4*).

SESIÓN 3: Ocio con sentido: Cómo disfrutar sin riesgos.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Objetivo específico: Fomentar tanto actitudes y valores, como actividades de ocio y tiempo libre incompatibles con el juego.
Contenido: 1. Bienvenida y reflexión sobre el tiempo libre; 2. Breve exposición sobre la adolescencia y el tiempo libre; 3. Kahoot; 4. Propuesta de reflexión y cierre del programa
Duración: 50 minutos.
Materiales: Anexo 5 - Canva 3 Anexo 6 - Ficha con propuestas de pasatiempos Anexo 7 - Kahoot Anexo 8 - Marcapáginas

DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. Bienvenida y reflexión sobre el tiempo libre

Se abre la sesión con un debate sobre qué es para ellos el tiempo libre y con qué actividades se suelen entretener. Se invita a todos los estudiantes a participar y compartir sus hobbies con los demás.

2. Breve exposición sobre la adolescencia y el tiempo libre

Con apoyo visual de una presentación Canva, se define la adolescencia como un periodo de transición lleno de numerosos cambios. Se explica el papel de la familia y de los iguales y la evolución e importancia del tiempo libre en los jóvenes.

3. Kahoot

Se comprueba que se ha comprendido el contenido expuesto mediante un Kahoot, plataforma digital en la que los participantes compiten para responder correctamente a una serie de preguntas, en este caso sobre la adolescencia y tiempo libre, en el menor tiempo posible. Esto permite evaluar dinámicamente su nivel de aprendizaje. Se premia al mejor jugador con un marcapáginas, el cual puede personalizarse con su nombre modificando la plantilla de Canva adjunta en Anexos.

4. Propuesta de reflexión y cierre del programa

Para impulsar a los adolescentes a encontrar alguna actividad que pueda llamarles la atención y despertar en ellos cierto interés, se les entrega una ficha con un amplio abanico de pasatiempos o microactividades con el fin de que elijan aquellos más afines a su personalidad y los pongan en práctica. En futuras sesiones se comprueba si han incorporado algunos de estos hábitos.

MATERIAL PARA LA SESIÓN:

El material empleado para la elaboración de esta sesión se ha extraído de Torralba (2015) y Albertos et al. (2020).

Véase el material empleado durante la sesión en Anexos (*Anexos 5,6,7 y 8*).

SESIONES DE REFUERZO:

SESIÓN 4: Recuerda lo aprendido.

Se propone esta última sesión con los estudiantes de primer a cuarto ciclo de la ESO para reforzar lo aprendido en las sesiones anteriores. Esta sesión se lleva a cabo una vez al mes durante cinco meses y consiste en la visualización de videos sobre temáticas variadas relacionadas con el juego problemático: testimonios de ludopatía, cómo gestionar el dinero, etc. En cada sesión de “refuerzo”, se visualiza un video diferente y se abre un debate de preguntas previamente preparadas.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Objetivo específico: Mantener vivo el aprendizaje de sesiones previas y reforzar la prevención.
Contenido: 1. Bienvenida y preguntas sobre lo aprendido en la última sesión; 2. Exposición de un video y debate sobre él; 3. Resolución de inquietudes y preguntas.
Duración: La sesión 4 se subdivide en cinco sesiones diferentes, de 50 minutos cada una de ellas. Cada uno de los Anexos corresponde a una sesión de refuerzo distinta.
Materiales: Anexo 9 - Somos adictos (Sesión 4.1) Anexo 10 - Historia de una familia afectada (Sesión 4.2) Anexo 11 - Historia de superación de la adicción (Sesión 4.3) Anexo 12 - Cómo gestionar el dinero (Sesión 4.4) Anexo 13 - Educar en el pensamiento crítico (Sesión 4.5)

MATERIAL PARA LA SESIÓN:

El material empleado para el diseño de esta sesión se ha extraído de Askew et al. (2015), Garrido (2006) y Rodríguez y Ávila (2008) y de los videos de Youtube disponibles en Anexos. En dicho apartado se señalan los minutos de los videos que, tras una reflexión exhaustiva, se han considerado más relevantes para abordar la temática expuesta.

SESIÓN DE DESPEDIDA:

SESIÓN 5: Administración de escalas

Se procede a la administración de los tres postests y de la encuesta de satisfacción. Al igual que en la sesión 1, se proyecta un código QR en la pantalla y el alumnado completa las escalas pertinentes a través de un formulario de Google Forms.

4. Discusión y conclusiones

4.1 Síntesis de la propuesta de intervención

El programa “Apuesta por ti” se plantea como una intervención preventiva dirigida a estudiantes de primero a cuarto de la ESO, estructurada en tres sesiones principales y cinco sesiones de refuerzo mensual. Su diseño integra contenidos psicoeducativos sobre la ludopatía, el desarrollo de habilidades asertivas y la promoción de actividades de ocio saludables, combinando dinámicas participativas, ejercicios prácticos y recursos audiovisuales. La intervención destaca por su carácter competencial, su continuidad temporal y su orientación hacia etapas educativas tempranas, aspectos que la diferencian de intervenciones más puntuales o dirigidas sólo a cursos superiores. En conjunto, la propuesta busca fortalecer factores protectores y reducir la vulnerabilidad adolescente frente al juego problemático.

4.2 Cumplimiento de objetivos

El presente trabajo cuenta con un claro objetivo, desarrollar un programa con el fin de prevenir conductas de juego patológico o ludopatía en adolescentes de primer a cuarto ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO). Así pues, se espera una reducción de la prevalencia de conductas de juego problemático en la población adolescente en aquellos centros en los que se aplique el programa. Para medir su eficacia, es decir, el aumento de los conocimientos y la disminución de intenciones y conductas patológicas, se administra un cuestionario antes y después de la intervención, concretamente en las sesiones 1 y 5 para comparar resultados del pre y postest.

Además de una reducción significativa de las conductas de juego arriesgado (*Véanse Anexos 14 y 15*), se espera que la intervención produzca mejoras significativas en la capacidad para expresar opiniones, deseos y sentimientos (*Véanse Anexos 16 y 17*); y en el

uso de un pensamiento crítico (*Véanse Anexos 18 y 19*). Cada uno de los instrumentos presenta una versión pre y post aplicación del programa, adaptada para medir correctamente la repercusión del programa en el último año. Además, tanto para medir la asertividad como el pensamiento crítico, se han adaptado las escalas originales suprimiendo las opciones intermedias de respuesta (*“indeciso”, “no es verdadero ni falso para mí”*) para forzar a los encuestados a decantarse más por una opinión concreta. Estos indicadores constituyen claramente relevantes en el impacto preventivo del programa.

4.3 Análisis crítico de la viabilidad de la intervención

En lo que concierne a la viabilidad de la intervención, el proyecto planteado ha sido diseñado para poder llevarse a cabo con el menor número de recursos posibles. Sólo se necesita un aula con una pantalla donde poder proyectar el material audiovisual, conexión a internet, y, en caso de ser necesario, tablets o dispositivos para cumplimentar los pretests y postests.

Por otro lado, en cuanto a cuestiones cronológicas, se plantea que el profesional pueda compartir una sesión al mes con cada curso, extendiéndose estas durante un año escolar entero, esto es aproximadamente 9 meses. De este modo, no deberían surgir impedimentos para desarrollar la intervención, pues esta ha sido diseñada con un margen suficiente para adaptarse a los posibles imprevistos del centro y para reprogramar sesiones en caso de ser necesario.

4.4 Implicaciones sobre el estado de la cuestión en la temática de referencia

Teniendo en cuenta los trabajos ya existentes, este se ha creado con el fin de no ser meramente informativo y puntual, sino de extenderse en el tiempo durante un año académico para poder consolidar y afianzar aquellos conocimientos expuestos.

La puesta en práctica del programa permitiría avanzar en el conocimiento sobre la prevención de la ludopatía en adolescentes y contribuir a la reducción de la aparición de nuevos casos en esta etapa educativa. Esto es de suma importancia teniendo en cuenta que, en el contexto actual, tal y como ya se ha mencionado, cada vez son más los jóvenes que llevan a cabo conductas de juego patológicas sin poder ejercer control sobre estas.

4.5 Limitaciones del trabajo

Pese a que el proyecto ha sido diseñado en base a una amplia bibliografía de carácter científico, se reconocen diversos aspectos que podrían influir en los resultados del

programa. Entre las limitaciones existentes que se pueden encontrar en la puesta en práctica del programa, se encuentra principalmente la ausencia de aplicación de este. Es por ello que, su implementación podría permitir realizar los ajustes pertinentes.

Por otro lado, tal y como se ha explicado, el programa se estructura en tres encuentros principales seguidos de sesiones de refuerzo de carácter mensual. Pese a ser algo innovador y diferente a los programas de prevención ya existentes, continúa siendo una intervención tal vez breve para un problema complejo como es la ludopatía.

Asimismo, la dependencia de recursos audiovisuales externos, como es el caso de los videos de Youtube en los que se apoyan las sesiones de refuerzo, puede suponer un riesgo significativo. Los videos pueden ser eliminados o modificados y se depende de la conexión a internet, lo que podría comprometer la continuidad del programa. Es por ello, que sería altamente recomendable descargar los videos antes de empezar con la aplicación del programa.

Además, si bien es cierto que el programa se ha tratado de diseñar para que los conceptos sean entendidos tanto por estudiantes de primer ciclo como de cuarto ciclo de la ESO, las actividades planteadas no se diferencian por el nivel madurativo de estos, pudiendo afectar esto a la eficacia del programa. Aunque se ha tenido plena conciencia de esta limitación durante el diseño, las actividades no han podido adaptarse por restricciones de extensión en el TFG. En caso de que se implemente y sea necesario, se pueden ajustar las sesiones por ciclo y por curso académico.

De igual modo, en lo que se refiere al uso de escalas, sus resultados deben interpretarse cautelosamente. En el caso del SOGS, aunque cuenta con una validación española para población adulta (Echeburúa et al., 1994), no existe evidencia de una validación específica para población adolescente. Es por ello que se ha decidido aplicar la escala validada, teniendo en cuenta que su aplicación en menores se considera de carácter exploratorio y los resultados deben analizarse con prudencia. Algunos ítems no se corresponden completamente con las experiencias típicas de esta etapa evolutiva.

Como última limitación, resulta relevante mencionar la escasa participación de las familias y el profesorado en el programa. El programa se centra exclusivamente en el alumnado sin incluir sesiones informativas con familiares, y únicamente ofrece una sesión de formación para docentes y estrategias coordinativas con la dirección del centro. En caso de que se pusiera en práctica, se podrían concertar con la dirección del centro ciertas reuniones

con los familiares, así como una formación más exhaustiva del profesorado en la temática a abordar.

4.6 Orientaciones futuras de estudio para la investigación y la práctica profesional

Para futuras intervenciones, podría ser muy interesante revisar todos estos aspectos y si las condiciones, principalmente temporales, lo permitieran, sería idóneo incorporarlos progresivamente a la práctica. Asimismo, como orientación futura en la práctica profesional, sería muy fructífero valorar el co-diseño o participación juvenil en la creación del programa. Para ello, podrían seleccionarse estudiantes voluntarios de distintos cursos y planificar reuniones con ellos antes de llevar a cabo la implementación del programa. Estos podrían expresar su opinión sobre aquellos aspectos que quisieran trabajar en el programa o sobre el horario y sesiones de este, pudiendo, por ende, ajustarse el programa según sus aportaciones y necesidades.

Además, después del primer pase piloto, y tras la administración de la escala de satisfacción con el programa (Véase Anexo 20), podrían detectarse fortalezas y debilidades del programa para ajustar el contenido de las sesiones, los tiempos, u otras variables, de cara al futuro.

5. Referencias bibliográficas

Albertos, A., Osorio, A., & Beltramo, C. (2020). Adolescentes y ocio: desarrollo positivo y transición hacia la vida adulta. *Educación y Educadores*, 23(2), 201-220. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.3>

Aliaga Sandoval, C. G. (2023). Nuevas adicciones que deterioran la convivencia familiar: ludopatía, tecnofilia y phubbing. *Socialium*, 7(1), xi–xvii. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2023.7.1.1727>

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

Askew, C., Reynolds, G., Fielding-Smith, S., & Field, A. P. (2016). Inhibition of vicariously learned fear in children using positive modeling and prior exposure. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(2), 279–291. <https://doi.org/10.1037/abn0000131>

Ayuntamiento de València. (2026). *Prevención escolar: Ludens*.
<https://www.valencia.es/es/-/prevención-escolar-ludens>

Baglione, M. F., & Rodolfo, N. (2025). Un acercamiento a los juegos online a través de una etnografía virtual en Instagram. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(21), 77-100.

Bravo, M. J., Galiana, L., Rodrigo, M. F., Navarro-Pérez, J. J., & Oliver, A. (2020). An adaptation of the critical thinking disposition scale in Spanish youth. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100748. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100748>

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Siglo XXI.

Carpio de los Pinos, C. (2009). Aspectos psicológicos del juego comercial: Tratamientos y programas preventivos. Hacia el juego responsable. *Docencia e Investigación*, 19, 25–58.

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. (2024). *Report on behavioral addictions and other addictive disorders 2024: Executive summary*. Ministerio de Sanidad.

Dirección General de Ordenación del Juego. (2023). *Estudio de prevalencia de juego 2022-2023*. Secretaría General de Consumo y Juego, Ministerio de Consumo.

Echeburúa, E., Báez, C., Fernández-Montalvo, J., & Páez, D. (1994). *Cuestionario de juego patológico de South Oaks (SOGS): Validación española. Análisis y Modificación de Conducta*, 20(74), 769–791.

Echeburúa, E., Salaberría, K., & Cruz-Sáez, M. (2014). Nuevos retos en el tratamiento del juego patológico. *Terapia Psicológica*, 32(1), 3–18.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100003>

Fernández, J. M. (2012). Ludopatía y mujer: Un análisis desde la perspectiva de género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género. Inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"* (pp. 2097–2107). Universidad de Sevilla.

Fernández, S., Más, N., González, F. J., & Ariza, I. (2003). Ludopatía y delincuencia. *Boletín Criminológico*, 9(63), 1–4.

Garrido, J. (2006). La ludopatía. *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, (3), 229–234.

Garrido, M., del Moral, G., & Jaén, P. (2017). Antecedentes de juego y evaluación del sistema familiar de una muestra de jóvenes jugadores patológicos. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 17(2), 25–36. <https://doi.org/10.21134/haaj.v17i2.291>

Gómez, J. A. (2024). *Anuario del juego en España 2024*. Madrid. Ed.: CEJUEGO.

Håkansson, A. (2016). Diferencias de género en el trastorno de juego: Desde los aspectos clínicos hasta la respuesta al tratamiento. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 117, 31–38.

Horch, J. D., & Hodgins, D. C. (2015). Self-stigma coping and treatment-seeking in problem gambling. *International Gambling Studies*, 15(3), 470–488. <https://doi.org/10.1080/14459795.2015.1078392>

Kairouz, S., Savard, A.-C., Murch, W.S., Dixon, M.R., Blanchette Martin, N., Brodeur, M., Dauphinais, S., Ferland, F., Hamel, D., Dufour, M., French, M., Monson, E., Van Mourik, V., & Morvannou, A. (2025). A portrait of online gambling: A look at a transformation amid a pandemic. *Harm Reduct Journal*, 22, 136. <https://doi.org/10.1186/s12954-025-01265-1>

Lapo, J., Arteaga, J., Lanche, M., & Suárez, M. (2025). El Poder del Juego en el Aprendizaje Infantil: Actividades Lúdicas que Potencian el Desarrollo Cognitivo y Social. *Reincisol*, 4(7), 1007-1030. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1007-1030](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1007-1030)

La Vanguardia. (2019, 3 de octubre). Los mensajes impresos en los cigarrillos tienen un mayor impacto en los fumadores según un grupo de investigadores. <https://www.lavanguardia.com/cribeo/estilo-de-vida/20191003/47777461262/mensajes-impresos-cigarrillos-mayor-impacto-fumadores-grupo-investigadores.html>

Law&Trends. (2019, 21 de marzo). Presentada la campaña “Con el deporte no se juega” dirigida a los menores de edad para prevenir que apuesten.

<https://www.lawandtrends.com/noticias/deporte/presentada-la-campana-con-el-deporte-no-s-e-juega-dirigida-a-los-menores-de-edad-para-prevenir-que-apuesten-1.html>

López, I. (2023). *Perfil neuropsicológico del trastorno por juego online y presencial* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/57557>

Medina, M. Á. (2025, 1 de octubre). Consumo obligará a las webs de apuestas a mostrar anuncios con las consecuencias del juego, igual que ya pasa con el tabaco. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2025-10-01/consumo-obligara-a-las-webs-de-apuestas-a-mostrar-anuncios-con-las-consecuencias-del-juego-igual-que-ya-pasa-con-el-tabaco.html?utm_source

Mestre-Bach, G., Valenciano-Mendoza, E., Mora-Maltas, B., Fernández-Aranda, F., & Jiménez-Murcia, S. (2022). Gambling addiction: myth or reality? Analysing the scientific evidence on gambling disorder. *Metode Science Studies Journal*, 12, 95–101. <https://doi.org/10.7203/metode.12.18490>

Mihai, F., Aleca, O. E., & Iordache, D.-M. (2025). AI Personalization and its Influence on online gamblers' behavior. *Behavioral Sciences*, 15(6), 779. <https://doi.org/10.3390/bs15060779>

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020). *Real Decreto 958/2020, de 3 de noviembre, de comunicaciones comerciales de las actividades de juego*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/11/03/958>

Monaghan, S., & Blaszczynski, A. (2009). Electronic Gaming Machine Warning Messages: Information versus Self-Evaluation. *The Journal of Psychology*, 144(1), 83–96. <https://doi.org/10.1080/00223980903356081>

Odriozola, E. E., Gallo, C. B., Montalvo, J. F., & Rovira, D. P. (1994). Cuestionario de juego patológico de South Oaks (SOGS): Validación española. *Análisis y modificación de conducta*, 20(74), 769-791.

Padrón, I. (2023). *El juego en línea en población adulta* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Santiago de Compostela). Facultad de Psicología, Máster en Psicología General Sanitaria. <http://hdl.handle.net/10347/31148>

Quispe, A. (2024). Consumo responsable y prevención de adicciones. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(317), 278–283.
<https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/7950>

Rodríguez, J. M., & Ávila, A. M. (2008). Distorsiones cognitivas en la percepción del juego patológico por adolescentes: Un estudio preliminar. *RET: Revista de Toxicomanías*, (53), 14–20.

Sales, I., & Cloquell, A. (2021). La adicción al juego online entre los adolescentes españoles: Propuestas de prevención en el marco educativo. *Edetania*, 59, 85-103.
https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.810

Salvador-Liern, V., & Kotátková, A. (2022). Riesgo y peligro en los trastornos del juego: Discursos sobre la ludopatía. *Rilce*, 38(3), 1097-1120.
<https://doi.org/10.15581/008.38.3.1097-12>

Samaniego, J. A., Suriá, R., & Ibáñez, N. (2025). Distorsiones cognitivas en la adicción al juego online: un análisis basado en el género de los estudiantes universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–14.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-165>

Sarabia, I., Estévez, A., & Herrero, D. (2014). Perfiles de jugadores patológicos en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 39(2), 46–58.

Torralba, E. M. (2015). *Estudio psicosocial de las actividades de ocio en la adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73258>

Turbi, Á. M. (2019). Educación y contextos vulnerables: retos y recursos para la prevención del consumo de drogas y otras adicciones. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 243–254.

Universidad de Valladolid. (s. f.). *Modelo de consentimiento informado para menores o tutelados: Formulario de consentimiento para padres/tutores*.

Vagos, P., & Pereira, A. (2010). *Assertive Interpersonal Scheme Questionnaire (A/ISQ)* [Documento PDF]. Scribd.

Van der Hofstadt, C. J. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Díaz de Santos.

Vázquez-Fernández, M. J., & Barrera-Algarín, E. (2020). El juego on-line en España y las apuestas deportivas: Los jóvenes como nuevos perfiles con ludopatía. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, 20(2), 61–69. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.500>

Winters, K. C., Stinchfield, R. D., & Fulkerson, J. (1993). Toward the development of an adolescent problem severity scale. *Journal of Gambling Studies*, 9, 63–84.

6. Anexos

Sesión 0

Anexo 0 - Plantilla de consentimiento paterno activo por si junto a la delegación se decide emplear este tipo de consentimiento

https://docs.google.com/document/d/1rF0WeEgDW0lq9kKJDcEj_grKTuMpGVhdfmQvrjEQOCQ/edit?usp=sharing

Sesión 1

Anexo 1 - Canva 1: [Canva sesión 1 - Apuesta por ti](#)

Anexo 2 - Tarjetas de Mito/Verdad: [Tarjetas Mito/Verdad sesión 1 - Apuesta por ti](#)

Sesión 2

Anexo 3 - Canva 2: [Canva sesión 2 - Decide por ti](#)

Anexo 4 - Fichas para el role-playing [Fichas para el role-playing](#)

Sesión 3

Anexo 5 - Canva 3: [Canva sesión 3 - Ocio con sentido](#)

Anexo 6 - Ficha con propuestas de pasatiempos:

[Propuestas de pasatiempos sesión 3 - Ocio con sentido](#)

Anexo 7 - Kahoot: [Kahoot sesión 3 - Ocio con sentido](#)

Anexo 8 - Marcapáginas: [Marcapáginas sesión 3](#)

Sesión 4

Anexo 9 - Somos adictos

Video: [Video "Somos adictos"](#)

Minutos del video para reproducir en la sesión: 0:00 - 15:21

Preguntas para abrir debate: [Preguntas debate "Somos adictos"](#)

Anexo 10 - Historia de una familia afectada:

Video: [Video "Historia de una familia afectada"](#)

Minutos del video para reproducir en la sesión: 43:00 - 50:05

Preguntas para abrir debate: [Preguntas debate "Historia de una familia afectada"](#)

Anexo 11 - Historia de superación de la adicción:

Video: [Video "Historia de superación de la adicción"](#)

Minutos del video para reproducir en la sesión: 40:00 - 1:00:06.

Preguntas para abrir debate: [Preguntas debate "Historia de superación de la adicción"](#)

Anexo 12 - Cómo gestionar el dinero:

Video: [Video "Cómo gestionar el dinero"](#)

Minutos del video para reproducir en la sesión: 18:28 - 28:28

Preguntas para abrir debate: [Preguntas debate "Cómo gestionar el dinero"](#)

Anexo 13 - Educar en el pensamiento crítico:

Video: [Video "Educar en el pensamiento crítico"](#)

Minutos del video para reproducir en la sesión: 00:00 - 23:30

Preguntas para abrir debate: [Preguntas debate "Educar en el pensamiento crítico"](#)

Escalas

Anexo 14 - Escala pretest sobre conductas de riesgo frente al juego: "Cuestionario de juego patológico de South Oaks (SOGS): Validación Española".

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd1xIdSxn-BIQOVEezv5LOONnxqjQQOqd7EYskYwTqjdXPlvQ/viewform?usp=preview>

Anexo 15 - Escala posttest sobre conductas de riesgo frente al juego: "Cuestionario de juego patológico de South Oaks (SOGS): Validación Española".

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzeQ6tw9N859hoQAV1knYeRH1HylGwcFclqtH6_Hr9aJiAMg/viewform?usp=header

Anexo 16 - Escala pretest para medir asertividad - Assertive Interpersonal Scheme Questionnaire (AISQ).

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd02T7GrOCMQTbCeTHEntPZM1cbR5Te1YrwkwyLnAGM-AIjBw/viewform?usp=preview>

Anexo 17 - Escala posttest para medir asertividad - Assertive Interpersonal Scheme Questionnaire (AISQ).

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScVkleYpmmN7yyTP1M8X86Um7JSn4PsQfLFEQ4yxSxiQG99w/viewform?usp=header>

Anexo 18 - Escala pretest para medir pensamiento crítico - "Critical Thinking Disposition Scale (CTDS)".

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfFvtLJoNvITS4xGwOCzskzo8JENIy_8NDPIYT6ms4PYKWcMg/viewform?usp=preview

Anexo 19 - Escala posttest para medir pensamiento crítico - "Critical Thinking Disposition Scale (CTDS)".

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe68ltzVzAEzwQ2NyCyKNeZwuEyWU1NXfq5XoduPA-zCaa4kw/viewform?usp=header>

Anexo 20 - Escala de satisfacción con el programa.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc8vHH4uogDXOUoO5r6_wjE55AqG_O5t-oLoVD1jGV9KTI8Vg/viewform?usp=preview

