



**Tiempo de uso de los dispositivos móviles y su relación con la ansiedad en los
estudiantes de décimo y undécimo grado en una institución educativa privada de
la ciudad de Santa Marta**

Michelle Andreina Bravo Camelo

20251915694

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Psicología

Santa Marta- Colombia

2023

**Tiempo de uso de los dispositivos móviles y su relación con la ansiedad en los
estudiantes de décimo y undécimo grado en una institución educativa privada de
la ciudad de Santa Marta**

Michelle Andreina Bravo Camelo

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Psicóloga

Director (a):

Mg. Henry Burges

Línea de Investigación:

Psicología clínica y de la salud

Grupo de Investigación:

Esperanza y vida

Universidad Antonio Nariño

Programa

Facultad de Psicología

Santa Marta, Colombia

2023

NOTA DE ACEPTACIÓN

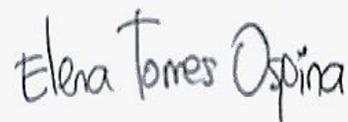
El trabajo de grado titulado “Tiempo de uso de los dispositivos móviles y su relación con la ansiedad en los estudiantes de décimo y undécimo grado en una institución educativa privada de la ciudad de Santa Marta”, Cumple con los requisitos para optar
Al título de Psicóloga.



Firma del Tutor



Firma Jurado



Firma Jurado

Santa Marta, 22, 11, 2023.

Contenido

Pág.

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción	3
1. Planteamiento del problema.....	5
2. Objetivos.....	10
2.1 Objetivo General	10
2.2 Objetivos Específicos.....	10
3. Justificación.....	11
4. Marco Teórico.....	13
4.1 Ansiedad.....	13
4.1.1 Definición de Ansiedad.....	13
4.1.2 Características de la Ansiedad.....	14
4.1.3 Manejo Del Entorno Del Paciente con Ansiedad.....	15
4.1.4 Magnitudes De La Ansiedad.	16
4.1.4 Naturaleza De La Respuesta De Ansiedad.....	16
4.1.6 Efecto Interferente De La Ansiedad.	16
4.1.7 Dimensión Cognitiva, Fisiológica Y Motora De La Ansiedad.	16
4.2 Ansiedad en la Infancia y Adolescencia.....	17
4.3 Teorías Sobre la ansiedad.....	17
4.3.1 Teoría Bioinformacional de Lang.....	19
4.3.2 La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein.....	22
4.3.3 Teorías del aprendizaje y desarrollo cognitivo.....	23
4.4 Redes Sociales.....	25
4.4.1 Definición de Redes Sociales.....	25
4.4.2 Aspectos Negativos Del Uso De Redes Sociales	26
• <i>Grooming</i>	27
• <i>Cyberbullying</i>	27

4.5	Dispositivos Mviles.....	29
4.5.1	Definición de Dispositivos Mviles	29
4.5.2	Uso de dispositivos móviles	29
4.6	Antecedentes	30
5.	Metodología.....	33
	Tipo de investigación.....	33
5.1	Paradigma.....	33
5.2	Enfoque	34
5.3	Población y muestra	38
5.4	Instrumentos	41
5.4.1	Encuesta Cuestionario.	41
6.	RESULTADOS	43
	50	
	Conclusiones	61
	Referencias Bibliográficas.....	63

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación #1.....	45
Tabla 2. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación #2.....	46
Tabla 3. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Masculino.....	47
Tabla 4. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Femenino.....	48
Tabla 5. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Masculino p.2.....	49
Tabla 6. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Femenino p.2.....	50
Tabla 7. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Hoja de respuestas p.1.....	51
Tabla 8. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Hoja de respuestas p.2.....	53
Tabla 9. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Plantilla de calificación.....	54
Tabla 10. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Descriptores cualitativos.....	55
Tabla 11. Resultados de la aplicación del instrumento- Tiempo en pantalla.....	56
Tabla 12. Conjunto de datos estadísticos descriptivos.....	56
Tabla 13. Conjunto de datos Correlaciones	57

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Datos estadísticos del tiempo en pantalla	42
Gráfica 2. Edad de los estudiantes	43
Gráfica 3. Sexo de los estudiantes	44
Gráfica 4. Resultados de la aplicación del instrumento- Tiempo en pantalla- Grado once.	70
Gráfica 5. Resultados de la aplicación del instrumento- Tiempo en pantalla- Grado décimo	71

Agradecimientos

Agradezco a todos los que me apoyaron en mi proceso de formación, especialmente a mis profesores, compañeros y amigos que me brindaron su orientación, colaboración y ánimo. Agradezco también a Dios por darme la oportunidad de cumplir este sueño y a mi familia por su amor incondicional y su confianza en mí.

Resumen

Este proyecto investigativo busca determinar la relación que existe entre el uso de los dispositivos móviles y la relación de dependencia a las pantallas que puede afectar el estado de ansiedad en estudiantes de décimo y undécimo grado de una institución educativa privada en la ciudad de Santa marta, Colombia.

La investigación se enmarca bajo el paradigma positivista y posee un enfoque de carácter cuantitativo, tomando como población treinta estudiantes que comprenden edades entre los catorce y diecisiete años.

En cuanto a los instrumentos aplicados se tuvieron dos, el primero es un cuestionario CMARS donde las preguntas realizadas fueron de utilidad para identificar el nivel de ansiedad de los estudiantes encuestados. y el segundo instrumento es la recopilación de datos estadísticos del tiempo en pantallas.

En el análisis de resultados no se logra evidenciar una correlación entre los estudiantes que tuvieron mayor exposición en tiempo y uso de pantallas y la aparición de síntomas de ansiedad.

Palabras clave: Ansiedad, Uso de pantallas, Redes sociales, Adolescentes.

Abstract

This project aims to determine the relationship between the use of mobile devices and screen dependency, which can affect anxiety levels in tenth and eleventh grade students from a private educational institution in the city of Santa Marta, Colombia.

The research is framed within the positivist paradigm and adopts a quantitative approach, with a population sample of thirty students between the ages of fourteen and seventeen.

Two instruments were used for data collection: the first one is a CMARS questionnaire, which includes questions aimed at identifying the anxiety levels of the surveyed students.

In the analysis of results, a correlation between students who had greater exposure in terms of screen time and usage and the appearance of anxiety symptoms is not evident.

Keywords: Anxiety, Screen usage, Social media, Adolescents.

Introducción

En la actualidad, es de suma importancia examinar y explorar en profundidad la conexión entre el uso de teléfonos móviles y el bienestar emocional de los jóvenes. Es crucial comprender cómo esta excesiva dependencia de los dispositivos puede impactar negativamente en su nivel de ansiedad y su capacidad de aprender. Si no tratamos esta situación de manera adecuada, corremos el riesgo de perjudicar el equilibrio emocional de los adolescentes y restringir su crecimiento tanto académico como personal. Además, es fundamental destacar que el uso excesivo de dispositivos móviles puede llevar a desarrollar adicciones y disminuir la calidad de las relaciones interpersonales, lo cual puede generar problemas de salud mental a largo plazo. De modo que, es imprescindible analizar y entender la relación entre el uso de pantallas y los efectos que puede tener; por tal motivo, la presente investigación tiene como finalidad determinar la relación que existe entre el uso de los dispositivos móviles y la ansiedad en estudiantes de décimo y undécimo de una institución privada de la ciudad de Santa Marta.

Para esto, en primer lugar se llevo acabo una recopilación conceptual de apartados sobre la definición de ansiedad; tales como: las diferentes características de la ansiedad, el manejo del entorno del paciente con ansiedad, las magnitudes de la ansiedad, la naturaleza de la respuesta de ansiedad, el efecto interferente de la ansiedad, la dimensión cognitiva, fisiológica y motora de la ansiedad, la ansiedad en la infancia y adolescencia, la definición de redes sociales y los aspectos negativos del uso de redes sociales, la definición de dispositivos moviles y su uso.

De igual manera se tuvieron en cuenta las siguientes teorías sobre la ansiedad que fueron de gran utilidad, tales como: teoría bioinformacional de Lan, la teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) de Reuven Feuerstein y teorías del aprendizaje y desarrollo cognitivo de Piaget Vigotsky. Y finalmente se tuvieron en cuenta ciertos antecedentes que eran de suma para el proyecto dado su enfoque de estudio.

En este orden de ideas, la investigación se enmarca bajo el paradigma positivista y posee un enfoque de carácter cuantitativo, dado que se tomó un registro del tiempo de uso de los dispositivos móviles de los estudiantes para evaluar si presentaban o no índices de ansiedad y de igual manera se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario para medir y saber si existía relación existente entre el tiempo de uso de los dispositivos móviles y la ansiedad de treinta estudiantes que se tomaron como muestra, dando como resultado que no existía relación entre estos dos.

1. Planteamiento del problema

El avance tecnológico en la última década ha sido exponencial, tanto que en la era digital actual los dispositivos móviles se han convertido en una parte integral de la vida cotidiana, especialmente de los niños, niñas y adolescente que tienden a utilizar cada vez más los dispositivos móviles como instrumento de recreación. Estos dispositivos ofrecen acceso a una amplia gama de aplicaciones, redes sociales, contenido multimedia y herramientas de comunicación.

La ansiedad que producen las redes sociales en los adolescentes es un tema de preocupación creciente en nuestra era digital. En la actualidad, los adolescentes están inmersos en un mundo en el que las redes sociales se han convertido en una parte integral de su vida diaria. Aunque estas plataformas ofrecen muchas ventajas, no se puede ignorar los efectos negativos que pueden tener en la salud mental y emocional de los jóvenes.

En concordancia con la postura de (Moreno Villares & Galiano Segovia, 2020) los niños comienzan cada vez antes a utilizar dispositivos basados en pantallas, y pasan cada vez más tiempo delante de las mismas. Esta conducta se asocia con patrones de dieta insanos, una pobre calidad del sueño, un aumento en el riesgo de padecer una enfermedad cardiovascular y a mayor frecuencia de obesidad en niños. Tiene también consecuencias negativas para la salud mental, en especial problemas de inatención en los más pequeños y en adolescentes, en los que tienen especial protagonismo las redes sociales.

Hay suficiente información disponible que apunta a que el tiempo de consumo de pantallas se asocia de una forma negativa a mayor adiposidad, peor condición física, pero calidad de vida, menor autoestima, pero rendimiento académico y pérdida de habilidades sociales, mayor grado de ansiedad y de depresión. (Moreno Villares & Galiano Segovia, 2020)

El uso excesivo de internet y las redes sociales fomentan la comparación constante entre los adolescentes. A través de estas plataformas, los jóvenes son bombardeados con imágenes y actualizaciones de personas que aparentan tener vidas perfectas. Esto tiende a generar sentimientos de insatisfacción y baja autoestima, ya que los adolescentes se sienten presionados por cumplir con ciertos estándares de belleza y éxito que ven en las redes sociales.

Además, las redes sociales pueden contribuir al aislamiento social de los adolescentes, aunque parezca contradictorio, el uso excesivo de estas plataformas puede llevar a los jóvenes a sentirse solos y desconectados de la realidad. En lugar de interactuar cara a cara con amigos y familiares, los adolescentes pueden pasar horas desplazándose por sus feeds de noticias y perfiles. Esto limita su interacción social real y puede influir negativamente en su bienestar emocional.

Las redes sociales pueden ser una fuente de ciberacoso y bullying. Estos problemas son especialmente preocupantes en la adolescencia, ya que los jóvenes son especialmente vulnerables a la crítica y los comentarios hirientes. La exposición a este tipo de comportamiento por parte de sus pares puede desencadenar altos niveles de ansiedad, depresión y estrés en los adolescentes.

Según Statista (2023), una empresa de investigación de mercado, se espera que el número de usuarios mensuales activos de redes sociales en todo el mundo alcance los 5.000 millones en 2024. En cuanto a la tasa de penetración de las redes sociales a nivel mundial, Europa del Norte lidera la lista con una tasa del 75% en enero de 2023.

En cuanto al consumo de redes sociales por menores, Europa Press informa que los niños entre 4 y 15 años aumentaron el uso de las redes sociales en un 76% durante el año 2020 debido a la pandemia COVID-19.

Además, UNICEF (2021) señala que el 59% de los niños de entre 6 y 11 años utilizó las redes sociales durante el mismo período de tiempo.

Por su parte, en Perú, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI en su informe “Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares” que comparó los trimestres del julio, agosto y septiembre del 2019 con los del 2020, se llegó a la conclusión que la población de niñas, niños y adolescentes es la que ha incrementado el uso del internet. En el caso de niños y niñas de 6 a 11 años pasó de un 41,1% en el 2019 a 69,8% en el 2020. En relación con el grupo de 12 a 18 años pasó de 77,4% a 85,7% en el mismo periodo.

Cabe mencionar también el caso de quienes se conectan al Internet a través del celular. De acuerdo con el mismo informe, el 77,9% de los adolescentes de 12 a 18 años lo hizo, mientras que el 59% de los niños de 6 a 11 años utilizó este mecanismo durante el 2020. En ambos casos hay un incremento en relación con el 2019 de más de 10 puntos porcentuales. Ahora bien, de acuerdo con Statista (2023), en Colombia el número de usuarios de redes sociales superó los 38 millones en 2023. Siendo Facebook es la plataforma más utilizada en Colombia y en muchos otros países de la región.

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF 2017) manifiesta las posibles consecuencias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sobre la felicidad y la salud mental de los jóvenes.

Ahora bien, cabe mencionar que la pandemia provocó una ruptura en las dinámicas de socialización en esta población, las cuales fueron reemplazadas por el contacto virtual, el consumo de contenidos digitales y las relaciones para-sociales (Jarzyna, 2021). Las medidas de protección sanitaria que se extendieron por un periodo de dos años incrementaron el uso problemático de las TIC e intensificó el malestar psicológico en los

niños, niñas y adolescentes. Estudios recientes indican que el uso problemático del internet durante la pandemia en la población juvenil incrementó el riesgo de ideaciones y comportamientos suicidas, síntomas de depresión y ansiedad generalizada, problemas psicosociales y familiares, bajo bienestar psicológico y satisfacción con la vida, miedo a contraer COVID-19, trastornos relacionados con el sueño y dificultades en las habilidades e interacciones sociales. (Deolmi & Pisanny, 2020)

A nivel de nacional, el (ICBF) señala que los menores dedican el 70 % de su tiempo en las pantallas, muchas veces, sin supervisión, lo que promueve el sedentarismo y puede afectar a largo plazo algunos factores psicológicos, como la soledad, baja autoestima o ansiedad.

Por otra parte, el estudio titulado “Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia” realizado por (Rueda Ortiz & Franco Avellaneda, 2018) sobre el uso del internet en niños entre los seis y 18 años de edad en diversas ciudades de Colombia: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Manizales, Medellín y Pereira, que dejó en evidencia cuáles son las actividades en las que más invierten tiempo. Donde las cifras indican que los juegos en línea se producen con un 73 %, seguido de hablar con amigos por redes sociales (WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram), en un 77 %, escuchar o descargar música, en un 94 % y realizar tareas con ayuda de la web, en un 98 %. En concordancia, se podría decir que el uso de pantallas ha ido en crecimiento, donde los principales usuarios suelen ser jóvenes y niños que abusan de forma desmedida del tiempo que pasan en frente de estos dispositivos electrónicos.

Según la última encuesta de salud española (ENSE, 2017), en Colombia el 29,3 % de los adolescentes utilizaban las pantallas menos de 1 hora diaria con fines recreativos, el 26,4 % entre 1 y 2 horas, el 28,6 % entre 2 horas y 3 horas, y el 15,7 % más de 3 horas.

Es por esto que resulta imperativo identificar y analizar la relación existente entre el uso de dispositivos móviles y la salud emocional de los jóvenes. Es importante entender cómo esta fuerte dependencia a las pantallas puede afectar su estado de ansiedad y su capacidad de aprendizaje. Si no se aborda adecuadamente esta problemática, podríamos estar perjudicando el bienestar de los adolescentes y limitando su desarrollo académico y personal.

Teniendo en cuenta lo previamente revisado, se formula la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación que existe entre el uso de dispositivos móviles y la ansiedad de los estudiantes de décimo y undécimo de una institución privada de la ciudad de Santa Marta?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

- Determinar la relación que existe entre el uso de los dispositivos móviles y la ansiedad en estudiantes de décimo y undécimo de una institución privada de la ciudad de Santa Marta

2.2 Objetivos Específicos

- Registrar el tiempo de uso de los dispositivos móviles en los estudiantes de decimo y undécimo de una institución privada de la ciudad de Santa Marta.
- Evaluar la ansiedad en los estudiantes de décimo y undécimo de una institución privada de la ciudad de Santa Marta.
- Aplicar un cuestionario para medir la relación existente entre el tiempo de uso de los dispositivos móviles y la ansiedad en los estudiantes de décimo y undécimo de una institución privada de la ciudad de Santa Marta.

3. Justificación

En la sociedad actual, el uso de las redes sociales y el acceso prolongado a internet se ha convertido en una parte integral de la vida de muchos adolescentes. Aunque estas herramientas pueden tener beneficios, también es importante considerar los impactos negativos que pueden tener en la salud mental de los jóvenes. Uno de los efectos más preocupantes es el desarrollo de ansiedad, una condición que puede afectar significativamente la calidad de vida de los adolescentes y su bienestar general.

Durante años, se ha establecido una correlación entre el uso excesivo de pantallas en los jóvenes y diversos riesgos para su salud física y mental. Sin embargo, la aparición de la pandemia de covid-19 y las consiguientes medidas de confinamiento, así como la transición al aprendizaje en línea y la necesidad de distanciamiento social, han fomentado una mayor dependencia de las pantallas en prácticamente todos los aspectos de la vida de los jóvenes: desde el entretenimiento hasta la socialización y la educación.

El uso desmedido de dispositivos móviles por parte de los adolescentes se ha convertido en una preocupación creciente. En muchas ocasiones, los jóvenes utilizan los dispositivos móviles como una forma de escape o entretenimiento, pasando largas horas navegando en redes sociales o realizando diversas actividades en internet. Esta dependencia a las redes sociales y al uso constante de dispositivos puede generar conductas desfavorables, impactando negativamente en su desarrollo emocional y en su rendimiento académico.

La presente investigación se enfocará en analizar las emociones y el comportamiento de los adolescentes frente al uso de dispositivos móviles, específicamente en relación con la ansiedad y el aprendizaje. Se estudiará una muestra de estudiantes de décimo y undécimo

grado en una institución educativa privada de Santa Marta, con el objetivo de comprender mejor cómo el uso inadecuado de pantallas influye en su regulación emocional dentro del entorno escolar.

Además, este estudio también busca contribuir al entendimiento general de cómo el uso de dispositivos móviles impacta en la salud mental de los estudiantes en instituciones educativas privadas. Los resultados obtenidos podrán servir como base para el desarrollo de intervenciones y políticas educativas que fomenten un uso responsable de la tecnología y promuevan la salud emocional de los jóvenes.

4. Marco Teórico

4.1 Ansiedad

La ansiedad es un fenómeno de estudio complejo, que involucra tanto aspectos psicológicos como fisiológicos. Se relaciona con la anticipación de eventos negativos en el futuro. De modo que, existen varias teorías sobre la ansiedad, pero todas coinciden en que las personas que la experimentan se ven amenazadas de alguna forma por situaciones cotidianas e inofensivas.

4.1.1 Definición de Ansiedad

La ansiedad puede ser definida como una respuesta del organismo que se desencadena ante una situación de amenaza o peligro físico o psíquico, cuyo objeto es dotar al organismo de energía para anular o contrarrestar el peligro mediante una respuesta (conducta de huida o de agresión) (Piqueras Rodriguez, y otros, 2008)

Ante estímulos que son potencialmente amenazantes, se pone en marcha el dispositivo de alerta que funciona como un mecanismo adaptativo. Pero la ansiedad se torna en clínica cuando el estímulo es inofensivo y produce una respuesta excesiva de alerta, cuando deja de ser adaptativo y los niveles de alerta persisten con el tiempo, y cuando estas respuestas de alerta interfieren en el rendimiento del individuo y en las relaciones sociales.

Existe una ansiedad normal presente en todo paciente que se encuentra enfermo. La ansiedad sería normal en estos casos por ser psicológicamente congruente con una situación de alarma. Ansiedad significa “afligir” o “turbar”, es un estado emocional de quien teme o

espera un acontecimiento grave. El temor está acompañado de inquietud y de un sentimiento de opresión en el epigastrio. Puede comenzar lentamente con sentimientos de tensión y molestias menores o puede ser con ataques de ansiedad agudos que lleguen a incapacitar a la persona en la realización de tareas. Estos ataques agudos se presentan frecuentemente en personas con un fondo de ansiedad crónica y que los síntomas de la fase aguda han permanecido con baja intensidad por largos tiempo (Zerquera, 2005)

4.1.2 Características de la Ansiedad

Existen emociones básicas como ser el miedo, ira, sorpresa, alegría y asco. Las emociones son producto de la evolución filogenética y ontogenética y están relacionados con estados biológicos significativos como ser la procreación, la amenaza a la integridad de la especie, etc. La ansiedad y la depresión son manifestaciones clínicas de estas emociones, donde se pierde el carácter adaptativo y se transforma en un problema que interfiere en la vida del individuo y genera un malestar clínicamente significativo. (Piqueras Rodriguez, y otros, 2008)

En las crisis de ansiedad están presentes las cogniciones anticipatorias negativas y catastróficas, que ayudan a mantener los síntomas, además de una respuesta neurovegetativa. Pero la ansiedad será psicopatológica cuando sobrepasen los recursos que presenta el paciente, ya sea por su carácter, intensidad, patogenia y posibilidades terapéuticas. (Zerquera, 2005)

La ansiedad aumenta más en mujeres que en hombres, se presenta en grupos de personas con mayor nivel educativo y socioeconómico y es un fenómeno casi exclusivamente urbano. (Tobar, 2003)

Se presenta en un 70% en los pacientes psiquiátricos y en un 30% en pacientes que concurren a otras especialidades clínicas (Zerquera, 2005)

Uno de los grupos prevalentes en la actualidad son los relacionados con trastornos de ansiedad. Una de las mayores manifestaciones del aumento de los trastornos de ansiedad es a causa del incremento de los sedantes que aumenta más en mujeres que en hombres, es un fenómeno casi exclusivamente urbano, concentrado en grupos de mayor nivel socioeconómico y mayor nivel educativo. (Tobar, 2003)

4.1.3 Manejo Del Entorno Del Paciente con Ansiedad

Los pacientes que sufren de ansiedad requieren de un apoyo social por parte de familiares y amigos, siendo estos colaboradores del terapeuta en el tratamiento del paciente. (Zerquera, 2005)

4.1.4 Magnitudes De La Ansiedad.

La ansiedad puede ser ligera en donde los síntomas son mínimos y no le entorpecen el manejo de sus actividades cotidianas; puede ser moderado por la intensidad donde los síntomas neurovegetativos y los temores le impiden la realización de sus actividades diarias; y puede ser severa o grave cuando necesite atención de urgencia debido a las crisis de pánico frecuentes. (Zerquera, 2005)

4.1.4 Naturaleza De La Respuesta De Ansiedad.

La ansiedad tiene un componente cognitivo con características tales como: se ve incapaz de realizar una tarea; su atención está focalizada en las consecuencias negativas; anticipa y espera el fracaso y la pérdida de estima por parte de los demás. (Piqueras Rodriguez, y otros, 2008)

4.1.6 Efecto Interferente De La Ansiedad.

El sujeto con altos niveles de ansiedad rinde peor ya que tiene que repartir su limitada capacidad de procesamiento entre las demandas puestas por la tarea y las demandas cognitivas asociadas a la ansiedad (Piqueras Rodriguez, y otros, 2008)

4.1.7 Dimensión Cognitiva, Fisiológica Y Motora De La Ansiedad.

La ansiedad como emoción negativa implica una respuesta fisiológica, cognitiva y motriz. A nivel fisiológico el sistema nervioso autónomo se activa automáticamente y de forma involuntaria cuando se identifica alguna amenaza. A nivel de las respuestas cognitivas hay

una preocupación, anticipación, hipervigilancia, temor, inseguridad, sensación de pérdida de control y la percepción de fuertes cambios fisiológicos como cardíacos y/o respiratorios. Ya a un nivel de respuestas motoras se encuentran las conductas orientadas hacia el afrontamiento de la situación, de las que son más habituales: Confrontación, distanciamiento, autocontrol, búsqueda de apoyo social, etc. (Piqueras Rodríguez, y otros, 2008)

4.2 Ansiedad en la Infancia y Adolescencia

De acuerdo con Pérez Pascual & Sánchez Mascaraque (2022), uno de los trastornos mentales más prevalente en la infancia y la adolescencia son los trastornos de ansiedad. En muchas ocasiones no se presentan solos, sino que se asocian a comorbilidades como depresión, dificultades académicas y abuso de sustancias, entre otras. Las manifestaciones clínicas de la ansiedad en estas etapas de la vida puede ser una tarea complicada para el pediatra. La edad es un factor determinante en la expresión clínica, siendo el miedo, la tristeza, la irritabilidad y las quejas somáticas, síntomas diana que nos deben de hacer sospechar su existencia. Los trastornos de ansiedad en los niños incluyen: trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica, agorafobia, trastorno de pánico, trastorno de ansiedad social y trastorno de ansiedad generalizada.

4.3 Teorías Sobre la ansiedad

El conocimiento actual sobre las teorías de la ansiedad avanza constantemente. Esto se debe en gran medida a la cantidad de estudios de investigación que se han llevado a cabo hasta ahora y a los que aún están en curso. De los modelos basados en el procesamiento humano

de la información, muchas aportaciones se han referido a la relación entre procesamiento de la información y la emoción. Los tres modelos que se detallaran a continuación fundamentan en la creencia de que existen estructuras cognitivas relacionadas con los trastornos de ansiedad.

Piqueras Rodríguez, y otros (2008), mencionan al respecto que inicialmente los trastornos de ansiedad se incluyeron bajo el término de neurosis. Con la aparición de Freud, las neurosis se identifican como trastornos producidos por causas psicológicas. Diferencia las neurosis de ansiedad y las neurosis fóbicas de otro tipo de trastornos no relacionados con la ansiedad. A partir de su modelo estructural (“ello” “yo” y “superyo”), explica la naturaleza de la ansiedad, que era considerada como una reacción del yo a las fuerzas instintivas procedentes del ello que no podían ser controladas. Fue entendida como una señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos del individuo. Las etapas sobre la formación de la ansiedad neurótica son:

1. El individuo trata de materializar los impulsos sexuales agresivos en forma de conductas (sexual y agresiva).
2. Estas conductas pueden ser castigadas, generándose en el sujeto miedo (ansiedad objetiva), experiencia que es adaptativa.
3. Posteriormente, el individuo puede experimentar esa ansiedad objetiva a partir de señales internas asociadas a la conducta.
4. Una forma de afrontar el problema es reprimir las señales internas, suprimiendo de la conciencia todos los pensamientos y recuerdos asociados al castigo.
5. La represión nunca es completa. Quedan fragmentos del material reprimido o representaciones simbólicas que pueden emerger en la conciencia.
6. Estos fragmentos elicitán la ansiedad neurótica.

A partir de los años 50 aparecen las teorías de aprendizaje basadas en el CC y/o CO y en la asunción de que la ansiedad es una respuesta aprendida de naturaleza anticipatoria. Estas teorías mejoran con las innovaciones de la teoría de la preparación (de las fobias) y la teoría de la incubación. Posteriormente hay un elevado interés por el papel que tienen los procesos cognitivos. Existe un debate sobre si los eventos mentales son variables causales o únicamente moderadoras o si son meramente componentes de las respuestas de ansiedad. Existen enfoques del tipo biológico: estudios psicofisiológicos, neurofisiológicos y neuroendocrinos, así como datos sobre predisposición genética y familiar.

4.3.1 Teoría Bioinformacional de Lang

La teoría bioinformacional examina la imaginería mental en términos de mecanismos cerebrales de procesamiento de la información. Según (Lang, 1977), la imaginería en el cerebro está organizada de forma precisa e implica un juego finito de proposiciones sobre las relaciones y descripciones de las características de los estímulos y respuestas correspondientes a los mismos) (González, 2007, pág. 272)

Esta teoría, fundamento de los modelos del procesamiento emocional, caracteriza descriptivamente las imágenes emocionales como proposiciones codificadas semánticamente. «Estas proposiciones incluyen información sobre los estímulos que la producen, las respuestas que desencadenan y otros contenidos semánticos relacionados (significado, probabilidades de ocurrencia y consecuencias de la acción)» (Medina, 2015) citado por (Gallardo Vasquez, Gallardo Basile, & Gallardo López, 2021)

La información sobre las distintas emociones se almacena en la memoria a largo plazo en forma de redes asociativas (redes emocionales). Las redes emocionales pueden ser

activadas por diferentes *inputs* (estímulos, imágenes, etc.), «que se van acoplando a la información presente. En este proceso son decisivos determinados nodos (nodos clave) de la red que tienen una gran potencia asociativa, de tal forma que, con la estimulación de unos pocos, se puede activar la red en su totalidad, determinando las conductas y experiencias propias de la emoción» (Medina, 2015, pp. 218-219).

Según la teoría bioinformacional de Lang, la emoción puede ser analizada como un producto del procesamiento de la información del cerebro. Este procesamiento puede ser conceptualizado en términos mensurables de *inputs* y *outputs* entre el cerebro y el organismo Gallardo Vasquez, Gallardo Basile, & Gallardo López (2021)

El modelo de procesamiento bioinformacional de Lang (1977) sostiene que la descripción de una imagen consiste en dos tipos principales: «proposiciones, son premisas que describen las características del escenario que se va a visualizar, y «proposiciones respuesta»: son premisas que describen las respuestas del visualizador frente a un escenario particular, y son designadas para producir actividad psicológica.

El punto crucial es que las proposiciones respuesta constituyen una parte fundamental de la estructura de la visualización en la teoría bioinformacional de Lang.

En esencia, no es solo un estímulo en la cabeza de la persona al cual esta responde. De hecho, las instrucciones de visualización que contienen proposiciones respuesta provocan muchas más respuestas fisiológicas que las que solo contienen proposiciones estímulo. Los guiones de visualización deberían contener tanto proposiciones estímulo como respuesta, aunque privilegiando las proposiciones respuesta

En los modelos proposicionales de la representación emocional, tanto las características que definen la intensidad de la emoción como las que definen la cualidad se representan en

forma de una red asociativa compleja de proposiciones o significados en la memoria a largo plazo (MLP) Lang (1977).

Cada tipo de emoción constituye un esquema o prototipo y se representa como una red, formada por la asociación de tres tipos de proposiciones: de (relativas a la situación), de (sobre la reacción de la persona) y de (sobre el significado de la situación para la persona).

El modelo de Lang predice que aquellas descripciones de entrada que contengan proposiciones de estímulo generarán una menor reactividad fisiológica que las que solo integran proposiciones de respuesta. Gallardo Vasquez, Gallardo Basile, & Gallardo López (2021)

En general, los estudios de Lang, sobre la activación del prototipo emocional, apoyados por los resultados de otros trabajos realizados en esta área, vienen a señalar lo siguiente

Gallardo Vasquez, Gallardo Basile, & Gallardo López (2021):

- El procesamiento de proposiciones de respuesta es más eficaz para generar respuestas fisiológicas que el procesamiento de proposiciones de estímulo.
- Los efectos de la escenificación de escenas amenazantes con personas fóbicas son equiparables a las obtenidas cuando se les pide que imaginen dichas escenas incluyendo proposiciones de respuesta.
- Los buenos imaginadores se activan más fisiológicamente que los malos imaginadores.

Las descripciones de entrada no solo pueden incluir proposiciones de estímulo o de respuesta; también se puede controlar el contenido de las descripciones (emocional/neutral). De la misma forma, las descripciones verbales de salida que ofrecen las personas (imagen como respuesta), pueden ser analizadas en los mismos términos proposicionales, comparando de este modo las instrucciones de entrada con el informe de la

experiencia emocional, ofreciendo información sobre los contenidos procesados en cada imagen.

El modelo de Lang puede explicar tanto las relaciones entre estado de ánimo y memoria como los procesos informacionales que dan lugar a una reacción emocional (Fernández-Abascal y Cano-Vindel, 1995, p. 137). Citado por (Gallardo Vasquez, Gallardo Basile, & Gallardo López, 2021)

Por una parte, se considera que la «información es codificada en forma de proposición. La información puede recoger tanto aspectos subjetivos, como expresivos o fisiológicos. Las proposiciones se almacenan en la memoria en forma de red.

Por otra parte, los estados de ánimo son considerados como experiencia emocional, o bien como un sentimiento más prolongado, pero menos intenso que la emoción. Dado su carácter vivencial, las dimensiones básicas que mejor podrían explicar los distintos estados de ánimo serían: su valencia, su intensidad y, en menor medida, el grado de control. Estos estados de ánimo, de carácter bipolar, se representarían en la memoria, en una red de significados con diferentes elementos.

4.3.2 La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein

De acuerdo con Feuerstein (1997) “Todo ser humano es modificable, para ello hace falta que haya una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación”. Para este teórico el desarrollo cognitivo es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia de aprendizaje mediado. La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein, tiene dos funciones fundamentales: explicar el

fenómeno de la modificabilidad estructural cognitiva y proveer de herramientas que permitan incrementar esta modificabilidad en los individuos intervenidos.

Feuerstein, trata el tema de la mediación en el aprendizaje, “aprender a aprender”, explicando el rol del mediador en éste proceso y su intervención en cada uno de los criterios o categorías de la mediación, así como también las condiciones que debe reunir el mediador para hacer efectiva la EAM.

Seguidamente, compartimos con Escobar (2011) citado por (Fernández & Esperanza, 2016) que la mediación del aprendizaje es "un proceso de interacción; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje" es decir, la mediación no es solamente un proceso técnico, es también social y ético, puesto que requiere de predisposiciones tanto cognitivas, emocionales y actitudinales. En el acto de mediación deben estar interrelaciones los actores del proceso enseñanza aprendizaje, la intencionalidad de la tarea, la reciprocidad, la motivación, el razonamiento.

4.3.3 Teorías del aprendizaje y desarrollo cognitivo

Las teorías del aprendizaje y desarrollo cognitivo aborda cómo los individuos procesan la información, adquieren conocimientos y cambian con el tiempo en respuesta a sus experiencias. Dos figuras destacadas en este campo son Jean Piaget y Lev Vygotsky, cuyas teorías han proporcionado una base sólida para nuestra comprensión del aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Piaget (1952) propuso una teoría del desarrollo cognitivo que enfatiza cómo los niños construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno. Según Piaget, los niños pasan por etapas específicas de desarrollo cognitivo: sensoriomotora,

preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada etapa representa un nuevo nivel de sofisticación en el pensamiento y la comprensión del niño. Su teoría subraya la importancia de las interacciones directas con el mundo físico y social para el desarrollo cognitivo.

Por otro lado, Vygotsky (1978) argumentó que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo están profundamente arraigados en el contexto social y cultural del individuo. Su teoría del aprendizaje sociocultural sostiene que los niños aprenden a través de la interacción con otros más competentes y la internalización de las herramientas culturales. La "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky es un concepto clave que se refiere a la brecha entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz.

Estas teorías tienen en común que reconocen la influencia de factores internos y externos en el proceso de aprendizaje, así como la necesidad de considerar las características individuales y contextuales de los alumnos. Estas teorías también tienen diferencias en cuanto al énfasis que ponen en los aspectos biológicos, sociales, culturales o afectivos del desarrollo cognitivo, así como en las estrategias y métodos que sugieren para favorecer el aprendizaje. Así mismo, permiten entender cómo el uso de los dispositivos móviles puede influir en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños. Y es que, desde la perspectiva piagetiana, el uso excesivo de dispositivos móviles podría limitar las oportunidades para la interacción directa con el mundo físico y social, lo que podría afectar el desarrollo cognitivo del niño; desde la perspectiva vygotskiana, los dispositivos móviles pueden ser vistos como herramientas culturales que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje, dependiendo de cómo se utilicen.

El proyecto educativo puede beneficiarse de conocer estas teorías y autores, ya que le permiten tener una visión más amplia y crítica de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, así como diseñar actividades e intervenciones más adecuadas y efectivas para los estudiantes.

4.4 Redes Sociales

Las redes sociales son espacios en línea donde grupos de personas con intereses, actividades o relaciones similares pueden conectarse y interactuar entre sí. Estas plataformas digitales facilitan la comunicación y el intercambio de información entre individuos.

4.4.1 Definición de Redes Sociales

Según Boyd y Ellison, las redes sociales son plataformas en internet donde los usuarios pueden crear perfiles, interactuar con otros usuarios y compartir contenido. Estas plataformas se basan en la teoría de los seis grados de separación, lo que implica que todos estamos conectados a través de una red de contactos. Las redes sociales pueden usarse para diferentes propósitos, como mantener el contacto con amigos y familia, encontrar y compartir intereses comunes, o promover negocios y productos.

Una de las principales características de las redes sociales es la capacidad de establecer conexiones y construir relaciones en línea. Los usuarios pueden agregar amigos, seguir a personas o unirse a grupos y comunidades que compartan sus intereses. Esto facilita la interacción y la creación de una sólida red de contactos. Además, las redes sociales

permiten compartir contenido en forma de publicaciones, fotos, videos y enlaces, lo que brinda a los usuarios la oportunidad de expresarse y comunicarse con su audiencia.

Es importante tener en cuenta que las redes sociales también presentan desafíos y consideraciones éticas. Los usuarios deben ser conscientes de su privacidad y seguridad en línea, así como de la veracidad de la información compartida. También es fundamental utilizar las redes sociales de manera responsable y respetuosa, evitando el acoso o la difusión de contenido dañino.

4.4.2 Aspectos Negativos Del Uso De Redes Sociales

(Arab & Díaz, 2015) menciona que los aspectos negativos del uso de redes sociales pueden llegar a mostrar una asociación con depresión, síndrome de déficit atencional con hiperactividad, insomnio, disminución de horas total de sueño, disminución del rendimiento académico, repitencia y abandono escolar.

También ha sido asociado con un amplio rango de problemas psicosociales. Estudios han revelado falla en la toma de decisiones en los adictos a juegos online. Los adolescentes que juegan de forma excesiva tienen menos capacidad de procesar el feedback frente a las decisiones, no considerándolo a la hora de tomarlas. (Arab & Díaz, 2015) “Se ha visto, además, fallas en los procesos de aprendizaje, en relación al desarrollo de personalidad, se ha registrado que a mayor gravedad de la personalidad, mayor es el riesgo de adicción”.

En relación a los aspectos negativos del uso de redes sociales en particular y de objetos tecnológicos en general, sabemos que la exposición a violencia en los medios de comunicación, internet, videojuegos y redes sociales, aumenta las interacciones agresivas en niños y adolescentes en encuadres sociales inestructurados. (Arab & Díaz, 2015)

Internet y las redes sociales pueden estimular fácilmente conductas inadecuadas debido a la existencia de anonimato y falseamiento de identidad, como exhibicionismo, agresividad, engaño, entre otros.

A continuación, se abordan algunos de los peligros a los que pueden estar expuestos de acuerdo al estudio realizado por (Arab & Díaz, 2015) sobre el impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia:

- *Grooming.*

Es un conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganar la confianza del/la joven a través de internet, adquiriendo control y poder sobre él/ella, con el fin último de abusar sexualmente de él/ella. (Arab & Díaz, 2015)

- *Cyberbullying*

La ciberviolencia o violencia virtual se refiere a la forma en que los medios de comunicación (internet, telefonía móvil, sitios web y/o videojuegos online) pueden favorecer la violencia e incluso ejercerla sobre distintos grupos de personas. Los niños y jóvenes vinculados al fenómeno del matonaje escolar utilizan los medios de comunicación como otra forma de ejercer violencia hacia sus pares, especialmente desde el anonimato. Suele ser una extensión (virtual) del maltrato realizado presencialmente. Implica un daño recurrente y repetitivo que tiene un impacto significativo en la o las víctimas.

Se puede manifestar de distintas formas: publicar en internet una imagen, video, “memes”, datos privados y cualquier información que pueda perjudicar o avergonzar a alguien o hacerse pasar por otra persona creando un perfil falso, ya sea para exponer aspectos privados de ella o agredir a terceros, entre otros. (Arab & Díaz, 2015)

- *Sexting*

Es una práctica que consiste en compartir imágenes de tipo sexual, personal o de otros, por medio de teléfonos o internet. El riesgo, es que las imágenes sean publicadas y viralizadas sin permiso. Con ello la intimidad queda expuesta a la mirada pública, con todas las consecuencias a corto y largo plazo de este hecho. (Arab & Díaz, 2015)

- *Ciberadicción o conducta adictiva a internet*

Se define como un patrón de comportamiento caracterizado por la pérdida de control sobre el uso de internet. Esta conducta conduce al aislamiento y al descuido de las relaciones sociales, de las actividades académicas, de las actividades recreativas, de la salud y de la higiene personal. Autores sugieren que algunos jóvenes (entre un 10- 15% del total de usuarios) desarrollan conductas adictivas similares a la dependencia a sustancias. Se generan fenómenos de abstinencia y tolerancia, sensación de pérdida de control y se utilizan como método para escapar de la realidad. Involucra serias alteraciones sociales y familiares. (Arab & Díaz, 2015)

Algunos indicadores de ciberadicción son:

- 5 El tiempo de uso ha ido en aumento
- 6 El rendimiento académico ha disminuido notablemente porque dedica demasiado tiempo a estar conectado
- 7 Manifiesta una gran irritabilidad cuando alguien lo interrumpe
- 8 Se ve ansioso, nervioso, deprimido o aburrido cuando no está conectado a internet
- 9 Deja de reunirse con sus amigos por estar frente a la pantalla
- 10 Se queda hasta muy tarde en la noche navegando, chateando, entre otros

- 11 Está pendiente a cada momento de sus mensajes y mira en forma obsesiva el doble check del WhatsApp
- 12 Revisa constantemente su teléfono celular para ver si ha llegado un mensaje y presenta vibraciones fantasmas
- 13 Habitualmente lo primero y lo último que hace al despertar y al dormir, es revisar el teléfono

4.5 Dispositivos Mviles

4.5.1 Definición de Dispositivos Mviles

4.5.2 Uso de dispositivos móviles

El concepto de uso de dispositivos móviles en niños ha sido explorado por varios investigadores, particularmente en términos de la frecuencia y el modo en que se utilizan estos dispositivos. Por ejemplo, Rideout (2016) argumenta que el uso de dispositivos móviles implica la cantidad de tiempo que los niños pasan interactuando con dispositivos electrónicos, incluyendo teléfonos móviles y tablets, para diversas actividades como juegos, redes sociales, tareas escolares, y visualización de contenido. Por otro lado, Livingstone y Helsper (2008) proponen que el uso de dispositivos móviles va más allá de la simple interacción con los dispositivos, e incluye la forma en que los niños se apropian de las tecnologías para satisfacer sus necesidades y deseos, y cómo estas interacciones impactan en su desarrollo.

Además, Kabali et al. (2015) afirman que el uso de dispositivos móviles en niños debe ser entendido como "el acceso y uso de dispositivos electrónicos para fines de entretenimiento,

aprendizaje y comunicación, que puede ser monitoreado y regulado por los padres o cuidadores" (p. 1047). De modo que, Tomando en cuenta lo anterior el uso de dispositivos móviles puede ser definido como la interacción frecuente y variada que los estudiantes tienen con dispositivos electrónicos móviles, como teléfonos y tablets, y cómo este uso, que puede ser monitoreado y regulado, impacta en su desarrollo emocional y académico.

4.6 Antecedentes

Teniendo en cuenta la revisión de literatura sobre las variables "Uso de dispositivos móviles y su relación con la regulación emocional" según (Merino, 2017) los dispositivos móviles al pasar del tiempo han logrado convertirse en parte fundamental del diario vivir de las personas, convirtiéndose en una herramienta la cual genera respuestas emocionales en cada persona que hace uso de estos dispositivos.

Uno de los aspectos más relevantes al momento de crear dependencia de estos es claramente la incursión del internet el cual ha facilitado en gran manera las actividades y búsquedas en la web, pero así mismo ha creado en los usuarios rutinas excesivas del uso y revisión de los dispositivos generando emociones ya sean de estrés, ansiedad, tristeza o felicidad.

Vegue, (2016) hace referencia que las investigaciones realizadas con respecto al tema de regulación emocional están relacionadas con muchos aspectos o variables psicológicas las cuales resultan radiactivas y estas pueden afectar de manera negativa o positiva el autocontrol, el autoestima, las relaciones sociales y la resiliencia.

Sánchez & Toro (2020) en su investigación, siendo esta una de las más recientes encontrados determinaron que en los colegios y hogares mayormente por parte de los adolescentes el excesivo uso de dispositivos o el tiempo que dedican a estas pantallas genera hábitos como aislamiento social y familiar causando una baja interactividad de estos con sus padres o familiares, lo cual los hace cada día más dependientes a los dispositivos antes que compartir más en la vida real.

Por otro lado (Celis et al, 2022) cuestionan y difieren en que el uso excesivo de los tiempos en que se utilizan las pantallas tiene relación con la aparición de comportamientos en los usuarios, lo cual en jóvenes que aún están en su etapa escolar los afecta de manera directa en cuanto a su calidad del sueño y este a su vez genera ausentismo escolar, provocando bajas calificaciones, menos rendimiento, creando así unas relaciones interpersonales muy regulares, ya que van creando una dependencia a estos dispositivos móviles.

Así mismo, Bernal (2012), realizó un estudio sobre el apego emocional a los teléfonos móviles en la vida cotidiana de los adolescentes. Bernal analizó las motivaciones, usos y consecuencias del uso de los dispositivos móviles en una muestra de 1.200 estudiantes de secundaria, y encontró que el 75% de ellos presentaba algún grado de apego emocional a su teléfono. Bernal definió el apego emocional como la necesidad de tener el teléfono cerca, la ansiedad por perderlo o no poder usarlo, y la dependencia afectiva que genera. Bernal también observó que el apego emocional estaba relacionado con el uso intensivo del teléfono, el uso problemático (interferencia con otras actividades, conflictos interpersonales, etc.), y el uso para regular las emociones (buscar apoyo, consuelo, distracción, etc.).

Del mismo modo, Christakis (2006), realizó una investigación sobre el impacto de los medios electrónicos en el desarrollo cognitivo y social de los niños pequeños. Christakis examinó los efectos de la exposición a la televisión y a los videojuegos en una muestra de 1.278 niños de entre 2 y 24 meses, y encontró que el tiempo dedicado a estos medios estaba asociado con un menor desarrollo del lenguaje, la memoria, la atención y la capacidad de resolver problemas. Halló que la exposición a contenidos violentos o inapropiados aumentaba el riesgo de presentar problemas de conducta, agresividad e hiperactividad. Recomendó limitar el uso de los medios electrónicos en los niños pequeños y fomentar actividades más estimulantes y enriquecedoras para su desarrollo².

Por otro lado, García, Rodríguez, Pallero y Sánchez (2022), psicólogos españoles que realizaron un estudio sobre la inteligencia emocional con dispositivos móviles en niños en edad infantil. García et al. analizaron algunas aplicaciones educativas para dispositivos móviles que permiten trabajar las emociones en niños de 2 a 8 años, utilizando una ficha de registro de información elaborada y validada para tal fin. García et al. evaluaron las aplicaciones en relación con las dimensiones de la inteligencia emocional (intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés y capacidad de adaptación) y las características técnicas y de diseño (composición general del contenido, instrucciones y adaptación al usuario). García et al. concluyeron que las aplicaciones analizadas presentaban una calidad media-alta y que podían ser recursos útiles para favorecer el desarrollo emocional de los niños en edad infantil.

5. Metodología

Tipo de investigación

5.1 Paradigma

La presente investigación se enmarca desde el paradigma positivista, la cual, (Mesa Cascante, 2003) en su investigación titulada “El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento” señaló la definición de Kolakowski (1988) como un conjunto de reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de “ciencia” a las operaciones observables en la evolución de las ciencias modernas de la naturaleza. Durante su historia, dice este autor, el positivismo ha dirigido en particular sus críticas contra los desarrollos metafísicos de toda clase, por tanto, contra la reflexión que no puede fundar enteramente sus resultados sobre datos empíricos, o que formula sus juicios de modo que los datos empíricos no puedan nunca refutarlos.

Por su parte, (Ricoy, 2006) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica. (p. 14).

De acuerdo con (Cuenya & Ruetti, 2010) “en este método cuantitativo el saber científico se caracteriza por ser racional, objetivo, se basa en lo observable, en lo manipulable y verificable”. De modo que, basarse en el positivismo es aceptar conocimientos que procedan de la experiencia del sujeto, el empirismo. Mediante el principio de verificación

de las proposiciones, sólo tienen validez los conocimientos que existen ante la experiencia y observación; todo debe ser comprobado para ser válido para la ciencia.

El positivismo y su método experimental, rechaza conceptos universales y a priori, porque solamente es válida la confrontación de las teorías con la experiencia mediante el método científico. El capitalismo se fundamenta en esta forma epistemológica del conocimiento e involucra las ciencias para contribuir al desarrollo tecnológico e incrementar utilidades en la prestación de bienes y servicios en la sociedad. (Babativa Novoa, Investigación cuantitativa, 2017)

En este caso, se está buscando la relación entre el tiempo de uso de los dispositivos móviles y nivel de ansiedad en los estudiantes. En otras palabras, la investigación permitirá medir en qué grado la variación de un dato estadístico influye en el resultado de una o más variables en un mismo grupo de estudio.

5.2 Enfoque

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) El enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos, se desarrolla de manera secuencial y probatorio. De modo que, cada etapa precede a la siguiente de forma ordenada y rigurosa. Este enfoque, parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones.

Para Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014), las características que definen y componen el enfoque cuantitativo son:

1. Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?

2. El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas.

3. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con éstas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que las sustenta. Si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría.

4. Así, las hipótesis (por ahora denominémoslas “creencias”) se generan antes de recolectar y analizar los datos.

5. La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se

siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real”.

6. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos.

7. En el proceso se trata de tener el mayor control para lograr que otras posibles explicaciones, distintas o “rivales” a la propuesta del estudio (hipótesis), se desechen y se excluya la incertidumbre y minimice el error. Es por esto que se confía en la experimentación o en las pruebas de causalidad.

8. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría).

9. La investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros (Unrau, Grinnell y Williams, 2005).

10. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.

11. En una investigación cuantitativa se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse.

12. Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías.

13. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

14. Esta aproximación se vale de la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría, y de ésta se derivan expresiones lógicas denominadas “hipótesis” que el investigador somete a prueba.

15. La investigación cuantitativa pretende identificar leyes “universales” y causales (Bergman, 2008).

Seguidamente, (Babativa Novoa, Investigación cuantitativa, 2017) plantea que la investigación cuantitativa “se caracteriza por ser objetiva y deductiva, producto de los diferentes procesos experimentales que pueden ser medibles, su objeto de estudio permite realizar proyecciones, generalizaciones o relaciones en una población a través de inferencias estadísticas establecidas en una muestra”

La investigación cuantitativa también es aplicada en las ciencias administrativas, de la salud, en las tecnologías de la información y comunicación y las ciencias económicas entre otras; su propósito es el de explicar cuantitativamente las diversas actividades humanas de forma predictiva a través del planteamiento de hipótesis, que permitan minimizar los factores de riesgo o error y darle a los resultados la confiabilidad y validez tanto interna como externa que se requiera. (Babativa Novoa, Investigación cuantitativa, 2017)

(Hurtado & Toro) señalan que “la investigación cuantitativa tiene una concepción lineal, que implica claridad entre los elementos que conforman el problema, que deben ser limitados y saber con exactitud donde inician, también se debe reconocer qué tipo de incidencia existe entre sus elementos”

Este enfoque sería útil para registrar y analizar el tiempo que los estudiantes pasan utilizando dispositivos móviles y para evaluar sus habilidades de regulación emocional, las cuales pueden ser cuantificadas a través de pruebas y escalas estandarizadas.

5.3 Población y muestra

En palabras de (Arias Gómez, Villasís Keever, & Miranda Novales, 2016) La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados. Es necesario aclarar que cuando se habla de población de estudio, el término no se refiere exclusivamente a seres humanos, sino que también puede corresponder a animales, muestras biológicas, expedientes, hospitales, objetos, familias, organizaciones, etc.; para estos últimos, podría ser más adecuado utilizar un término análogo, como universo de estudio.

Por su parte (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014) plantea que una vez que se ha definido cuál será la unidad de muestreo/análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados.

“Siendo así, la población o universo el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones.” Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014)

De modo que, para la presente investigación se ha optado elegir como población a estudiantes del grado décimo y undécimo de una institución educativa privada de la ciudad de Santa Marta.

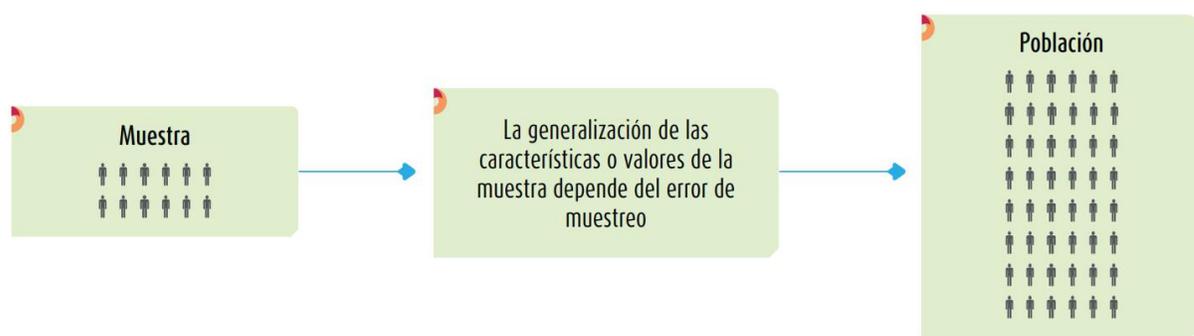
Ahora bien, “todas las muestras (en el enfoque cuantitativo) deben ser representativas; por tanto, el uso de los términos al azar y aleatorio sólo denota un tipo de procedimiento mecánico relacionado con la probabilidad y con la selección de elementos o unidades, pero no aclara el tipo de muestra ni el procedimiento de muestreo”. Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014)

Básicamente, se han categorizado las muestras en dos grandes ramas: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis. (pág. 180)

De acuerdo con (Johnson, 2014; Brown, 2006; Kalton y Heeringa, 2003; y Kish, 1995). Citado por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014) Las muestras probabilísticas tienen muchas ventajas; quizá la principal sea que puede medirse el tamaño del error en nuestras predicciones. Se ha dicho incluso que el principal objetivo del diseño

de una muestra probabilística es reducir al mínimo este error, al que se le llama error estándar.

Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) mencionan que las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales (las encuestas de opinión o sondeos, por ejemplo), donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población. Estas variables se miden y se analizan con pruebas estadísticas en una muestra, de la que se presupone que ésta es probabilística y que todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos. Las unidades o elementos muestrales tendrán valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darán estimados precisos del conjunto mayor. La precisión de dichos estimados depende del error en el muestreo, que es posible calcular. (pág. 177)



Esquema de la generalización de la muestra a la población, (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014)

Ahora bien, Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) al respecto sobre la muestra probabilística estratificada, la define como: “Muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento”.

Este tipo de muestra es la que mejor se adapta al presente proyecto, dado que lo que se busca es tomar cierta cantidad de estudiantes de grado décimo y undécimo de una institución privada de la Universidad de Santa Martha que cuenten con el permiso de sus padres para la aplicación del respectivo cuestionario.

5.4 Instrumentos

5.4.1 Encuesta Cuestionario.

De acuerdo con (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donaldo Campos, 2003) “La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz”

De igual manera se puede definir la encuesta, siguiendo a García Ferrando citado por (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donaldo Campos, 2003) como:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (pág. 143)

En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2013) Citado por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

En concordancia, la encuesta de esta investigación se tomará a partir de las preguntas validadas por el CMASR-2” el cual es un cuestionario de autoevaluación que consta de 49 preguntas diseñadas para medir la presencia y naturaleza de la ansiedad en niños. La puntuación se realiza de manera directa, sumando todas las respuestas afirmativas, lo que resultará como dato del Índice de Ansiedad Total. Además, el cuestionario proporciona cinco puntuaciones adicionales que evalúan: la ansiedad fisiológica, la inquietud, la ansiedad Datos Estadísticos del tiempo en pantalla.

Se solicitará permiso a los padres para, a través de las plataformas sociales, conocer los tiempos semanales de actividad de cada uno de los estudiantes, así como las horas del día en que más usan sus dispositivos. Para esto, se debía tener el consentimiento informado de los padres, quienes debían hacer llegar una captura de pantalla del tiempo que marcaba su celular en duración de horas en redes sociales, como se muestra a continuación.

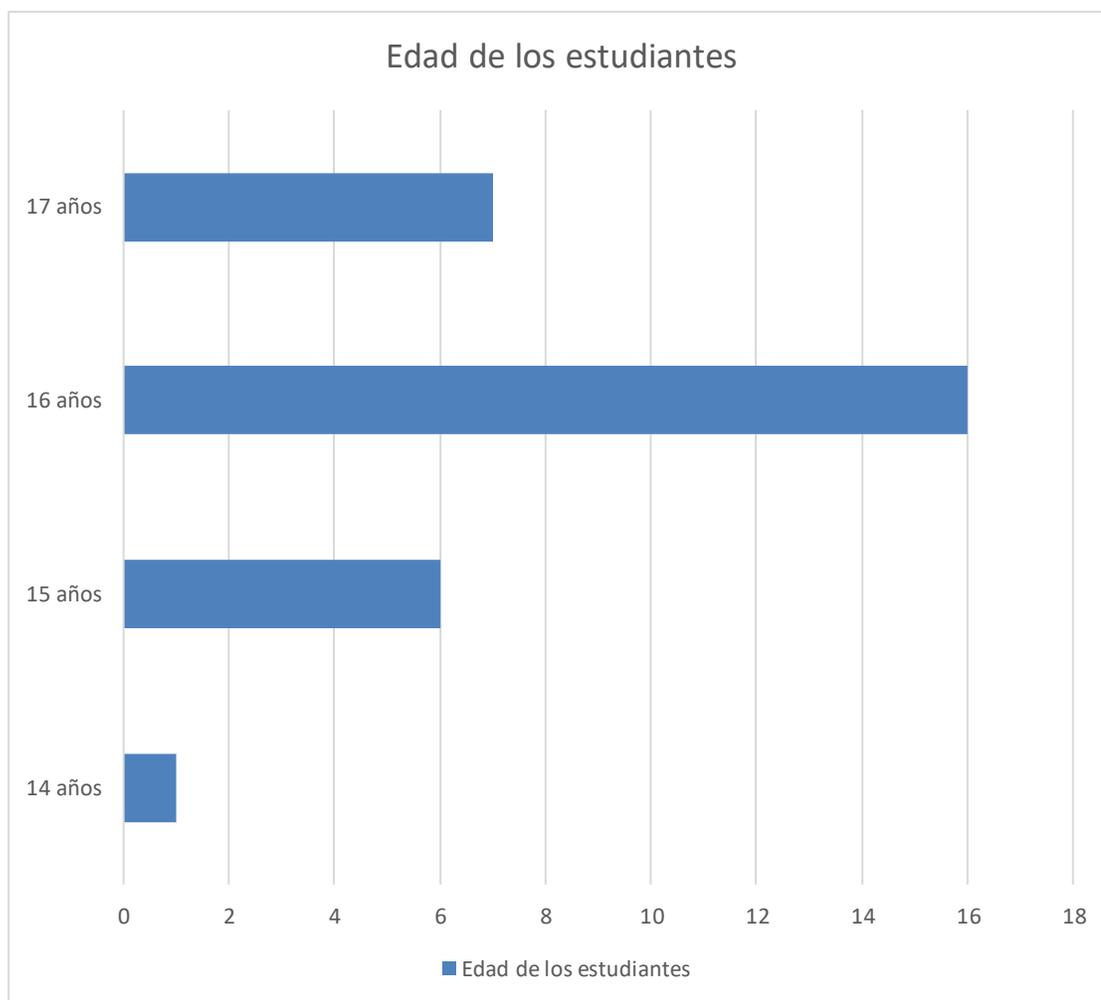
Gráfica 1. Datos estadísticos del tiempo en pantalla



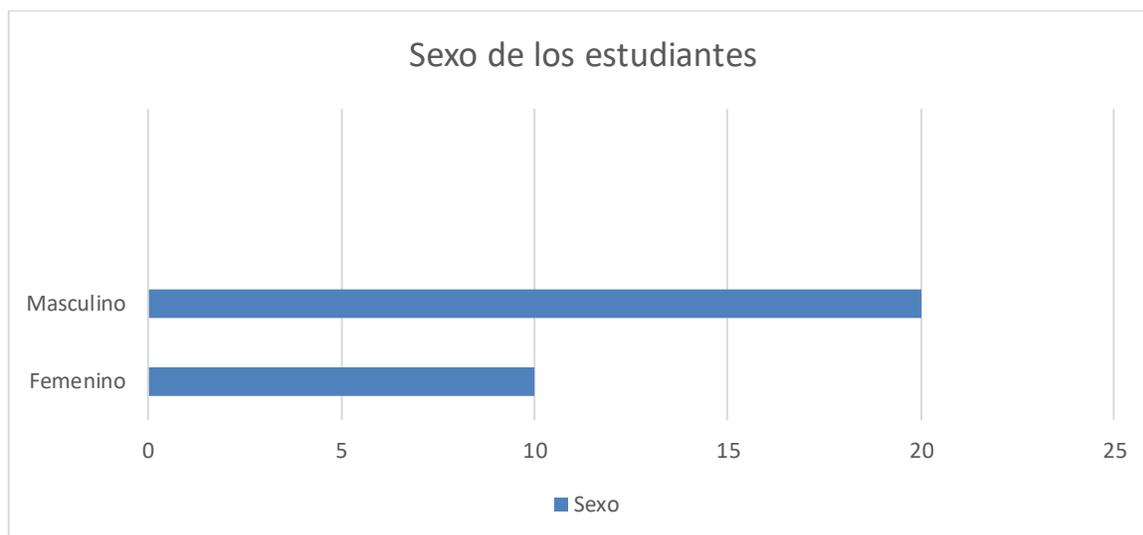
6. RESULTADOS

La muestra de estudio estuvo conformada por treinta estudiantes de décimo y undécimo grado de una institución educativa privada, con edades entre 14 y 17 años a los cuales se les aplico el respectivo cuestionario y se realizó el análisis de la cantidad de tiempo por minutos estimado para las redes sociales.

Gráfica 2. Edad de los estudiantes



Gráfica 3. Sexo de los estudiantes



A continuación, se desglosan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario CMARS-2. Las preguntas realizadas fueron de utilidad para identificar y calcular si existía un nivel de ansiedad de los estudiantes encuestados.

Este cuestionario es un instrumento de autoinforme de 49 reactivos diseñado para evaluar el nivel y la naturaleza de la ansiedad, de modo que el adolescente responde a cada oración con un sí o un no, se responde sí en caso de que el reactivo describa los sentimientos o las acciones del niño y no cuando en términos generales los reactivos no describan las percepciones que el niño tiene de sí mismo.

En otras palabras, las oraciones que aparecen en este formulario dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ellas mismas, por ende, se les da a los estudiantes las respectivas instrucciones y se les indica leer con cuidado cada oración y luego encerrar en un círculo la palabra que corresponde a la respuesta con la que se siente identificado.

Tabla 1. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación #1

CMASR-2

Cuestionario-Perfil

Cecil R. Reynolds, PhD, y Bert O. Richmond, Ed.D.

Fecha: _____

Nombre: _____

Edad: _____ Grado escolar: _____

Femenino Masculino

Instrucciones

Las oraciones que aparecen en este formulario dicen cómo piensas y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración y luego encierra en un círculo la palabra que corresponda a tu respuesta. Encierra en un círculo la palabra Sí si piensas que así eres. Encierra en un círculo la palabra No si crees que no eres así. Responde a cada oración, incluso si te resulta difícil elegir una respuesta que se aplique a ti. No marques Sí y No para la misma oración. Si quieres cambiar tu respuesta, marca una X encima de tu primera respuesta y luego encierra en un círculo tu nueva elección.

No hay respuestas correctas ni incorrectas; sólo tú puedes decirnos cómo piensas y sientes con respecto a ti mismo. Recuerda, después de leer cada oración, pregúntate: "¿Es cierto en mi caso?". Si es así, encierra Sí en un círculo; si no lo es, encierra el No.

Copyright © 2008 by WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES. Not to be reproduced in whole or in part without written permission. All rights reserved.



Manual Moderno®
 D.R. © 2012 por
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100, México, D.F.
 Miembro de la Cámara Nacional de la Industria
 Editorial Mexicana, Reg. núm. 39

Todos los derechos reservados.
 Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno o transmitida por otro medio —electrónico, mecánico, fotocopiador, etcétera— sin permiso previo por escrito de la Editorial.

Encierra en un círculo una respuesta por cada oración.

continúa al reverso de esta página

1. Muchas veces siento asco o náuseas.	Sí	No
2. Soy muy nervioso(a).	Sí	No
3. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase.	Sí	No
4. Tengo miedo que otros niños se rían de mí durante la clase.	Sí	No
5. Tengo demasiados dolores de cabeza.	Sí	No
6. Me preocupa no agradarle a los otros.	Sí	No
7. Algunas veces me despierto asustado(a).	Sí	No
8. La gente me pone nervioso(a).	Sí	No
9. Siento que alguien va a decirme que hago mal las cosas.	Sí	No
10. Tengo miedo que los demás se rían de mí.	Sí	No
11. Me cuesta trabajo tomar decisiones.	Sí	No
12. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero.	Sí	No
13. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí.	Sí	No
14. Todas las personas que conozco me caen bien.	Sí	No
15. Muchas veces siento que me falta el aire.	Sí	No
16. Casi todo el tiempo estoy preocupado(a).	Sí	No
17. Me siento mal si la gente se ríe de mí.	Sí	No
18. Muchas cosas me dan miedo.	Sí	No
19. Siempre soy amable.	Sí	No
20. Me enojo con facilidad.	Sí	No
21. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir.	Sí	No
22. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas.	Sí	No
23. Me da miedo hablar en voz alta ante mis compañeros durante la clase.	Sí	No
24. Siempre me porto bien.	Sí	No

Nota: Este cuadernillo está impreso en rojo. NO LO ACEPTE si no cumple ese requisito.

	DEF	FIS	INQ	SOC
Puntuación natural (reactivos 1-24) ▶	—	—	—	—



MP

90-2

Tabla 2. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación #2

Índice de Respuestas Inconsistentes (INC)

Para calcular la puntuación del índice de Respuestas Inconsistentes (INC) seguir las instrucciones conforme se indique en el manual.

Pares de reactivos INC	Añadir a la puntuación INC
2 ___ 8 ___	___ (marcar si son diferentes)
3 ___ 35 ___	___ (marcar si son diferentes)
4 ___ 10 ___	___ (marcar si son diferentes)
6 ___ 49 ___	___ (marcar si son diferentes)
7 ___ 39 ___	___ (marcar si son diferentes)
19 ___ 33 ___	___ (marcar si son diferentes)
23 ___ 37 ___	___ (marcar si son diferentes)
24 ___ 29 ___	___ (marcar si son diferentes)
38 ___ 48 ___	___ (marcar si son iguales)

Puntuación del índice INC: ___

Encierra en un círculo una respuesta por cada oración.

25. En las noches me cuesta trabajo quedarme dormido(a).	SÍ	No
26. Me preocupa lo que la gente piense de mí.	SÍ	No
27. Me siento solo(a) aunque esté acompañado(a).	SÍ	No
28. En la escuela se burlan de mí.	SÍ	No
29. Siempre soy bueno(a).	SÍ	No
30. Es muy fácil herir mis sentimientos.	SÍ	No
31. Me sudan las manos.	SÍ	No
32. Me preocupa cometer errores delante de la gente.	SÍ	No
33. Siempre soy agradable con todos.	SÍ	No
34. Me canso mucho.	SÍ	No
35. Me preocupa lo que va a pasar.	SÍ	No
36. Los demás son más felices que yo.	SÍ	No
37. Temo hablar en voz alta delante de un grupo.	SÍ	No
38. Siempre digo la verdad.	SÍ	No
39. Tengo pesadillas.	SÍ	No
40. A veces me enojo.	SÍ	No
41. Me preocupa que durante la clase me hagan participar.	SÍ	No
42. Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir en la noche.	SÍ	No
43. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares.	SÍ	No
44. A veces digo cosas que no debería decir.	SÍ	No
45. Me preocupa que alguien me dé una golpiza.	SÍ	No
46. Me muevo mucho en mi asiento.	SÍ	No
47. Muchas personas están en mi contra.	SÍ	No
48. He dicho alguna mentira.	SÍ	No
49. Me preocupa decir alguna tontería.	SÍ	No

Nota: Este cuadernillo está impreso en rojo. NO LO ACEPTE si no cumple ese requisito.

Copyright © 2008 by WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES. Not to be reproduced in whole or in part without written permission. All rights reserved.



Manual Moderno®

D.R. © 2012 por Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100, México, D.F. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. núm. 39

	DEF	FIS	INQ	SOC
Puntuación natural (reactivos 1-24) ▶	___	___	___	___
Puntuación natural (reactivos 25-49) ▶	___	___	___	___
Puntuación natural total ▶	___	___	___	___
TOT		+	+	=

Tabla 3. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Masculino

CMASR-2										
Perfil Masculino										
Nombre o clave de identificación: _____ Fecha: _____ Edad: _____ Grado escolar: _____										
Cecil R. Reynolds, Ph.D., and Bert O. Richmond, Ed.D.										
Edad 6 a 8 MASCULINO										
Percentil	Puntuación T	DEF	TOT	FIS	INQ	SOC	Puntuación T	DEF	TOT	Percentil
>80	80						>80			>80
80	79						80			80
79	78						79			79
78	77						78			78
77	76						77			77
76	75						76			76
75	74						75			75
74	73						74			74
73	72						73			73
72	71						72			72
71	70						71			71
98	69		41		9		98		40	98
97	68		40		8		97		39	97
96	67		39		8		96		38	96
95	66	8	38	19		14	95		37	95
94	65		37				94		36	94
93	64		36		7		93		35	93
92	63		35				92		34	92
91	62		34				91		33	91
90	61	7	33	18			90	9	32	90
89	60		32		6		89		31	89
88	59		31			13	88		30	88
87	58		30				87		29	87
86	57		29		5		86		28	86
85	56	6	28	17			85	8	27	85
84	55		27				84		26	84
83	54		26				83		25	83
82	53		25				82		24	82
81	52		24				81		23	81
80	51	4	23	15			80		22	80
79	50		22				79		21	79
78	49		21				78		20	78
77	48		20				77		19	77
76	47		19				76		18	76
75	46	3	18	14			75		17	75
74	45		17				74		16	74
73	44		16				73		15	73
72	43		15				72		14	72
71	42		14				71		13	71
70	41	2	13	11			70		12	70
69	40		12				69		11	69
68	39		11				68		10	68
67	38		10				67		9	67
66	37		9				66		8	66
65	36		8				65		7	65
64	35		7				64		6	64
63	34		6				63		5	63
62	33		5				62		4	62
61	32		4				61		3	61
60	31		3				60		2	60
59	30		2				59		1	59
58	29		1				58		0	58
57	28		0				57		<0	57
56	27		<0				56		<0	56
55	26		<0				55		<0	55
54	25		<0				54		<0	54
53	24		<0				53		<0	53
52	23		<0				52		<0	52
51	22		<0				51		<0	51
50	21		<0				50		<0	50
49	20		<0				49		<0	49
48	19		<0				48		<0	48
47	18		<0				47		<0	47
46	17		<0				46		<0	46
45	16		<0				45		<0	45
44	15		<0				44		<0	44
43	14		<0				43		<0	43
42	13		<0				42		<0	42
41	12		<0				41		<0	41
40	11		<0				40		<0	40
39	10		<0				39		<0	39
38	9		<0				38		<0	38
37	8		<0				37		<0	37
36	7		<0				36		<0	36
35	6		<0				35		<0	35
34	5		<0				34		<0	34
33	4		<0				33		<0	33
32	3		<0				32		<0	32
31	2		<0				31		<0	31
30	1		<0				30		<0	30
29	0		<0				29		<0	29
28	<0		<0				28		<0	28
27	<0		<0				27		<0	27
26	<0		<0				26		<0	26
25	<0		<0				25		<0	25
24	<0		<0				24		<0	24
23	<0		<0				23		<0	23
22	<0		<0				22		<0	22
21	<0		<0				21		<0	21
20	<0		<0				20		<0	20
19	<0		<0				19		<0	19
18	<0		<0				18		<0	18
17	<0		<0				17		<0	17
16	<0		<0				16		<0	16
15	<0		<0				15		<0	15
14	<0		<0				14		<0	14
13	<0		<0				13		<0	13
12	<0		<0				12		<0	12
11	<0		<0				11		<0	11
10	<0		<0				10		<0	10
9	<0		<0				9		<0	9
8	<0		<0				8		<0	8
7	<0		<0				7		<0	7
6	<0		<0				6		<0	6
5	<0		<0				5		<0	5
4	<0		<0				4		<0	4
3	<0		<0				3		<0	3
2	<0		<0				2		<0	2
1	<0		<0				1		<0	1
<0	<0		<0				<0		<0	<0
Puntuación natural										
Puntuación T										
Puntuación del índice INC _____ (valores de 6 o más indican la necesidad de una nueva investigación)										
Edad 9 a 14 MASCULINO										
Percentil	Puntuación T	DEF	TOT	FIS	INQ	SOC	Puntuación T	DEF	TOT	Percentil
>80	80						>80			>80
80	79						80			80
79	78						79			79
78	77						78			78
77	76						77			77
76	75						76			76
75	74						75			75
74	73						74			74
73	72						73			73
72	71						72			72
71	70						71			71
98	69		41		9		98		40	98
97	68		40		8		97		39	97
96	67		39		8		96		38	96
95	66	8	38	18		14	95		37	95
94	65		37				94		36	94
93	64		36		7		93		35	93
92	63		35				92		34	92
91	62		34				91		33	91
90	61	7	33	16			90	9	32	90
89	60		32		6		89		31	89
88	59		31				88		30	88
87	58		30				87		29	87
86	57		29		5		86		28	86
85	56		28				85		27	85
84	55		27				84		26	84
83	54		26				83		25	83
82	53		25				82		24	82
81	52		24				81		23	81
80	51		23				80		22	80
79	50		22				79		21	79
78	49		21				78		20	78
77	48		20				77		19	77
76	47		19				76		18	76
75	46		18				75		17	75
74	45		17				74		16	74
73	44		16				73		15	73
72	43		15							

Tabla 4. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Femenino

CMASR-2		Perfil Femenino												
Cecili R. Reynolds, Ph.D., and Bert O. Richmond, Ed.D.		Nombre o clave de identificación: _____		Fecha: _____		Edad: _____		Grado escolar: _____						
Edad 15 a 19 FEMENINO		Forma breve FB, por rango de edad FEMENINO												
Percentil	Puntuación T	DEF	TOT	FIS	INQ	SOC	Puntuación T	Percentil	Puntuación T	6 a 8	9 a 14	15 a 19	Puntuación T	Percentil
>80	>80						>80	>80	>80				>80	>80
>99	80		41		9		80	80	80				80	80
99	79						79	79	79				79	79
	78						78	78	78				78	78
	77						77	77	77				77	77
	76						76	76	76				76	76
	75						75	75	75				75	75
	74						74	74	74				74	74
	73						73	73	73	10			73	73
	72						72	72	72				72	72
98	71		40				71	71	71				71	71
	70						70	70	70				70	70
97	69		39		8		69	69	69				69	69
	68						68	68	68				68	68
	67						67	67	67				67	67
96	66	8	38	19			66	66	66	9			66	66
95	65					14	65	65	65				65	65
93	64				7		64	64	64				64	64
92	63		36				63	63	63				63	63
90	62		35				62	62	62			10	62	62
88	61	7		18			61	61	61				61	61
86	60		34		6		60	60	60				60	60
84	59					13	59	59	59				59	59
82	58		33				58	58	58	8			58	58
79	57						57	57	57			9	57	57
76	56	6	32	17	5		56	56	56				56	56
72	55		31				55	55	55	7			55	55
69	54						54	54	54				54	54
65	53	5	30	16		12	53	53	53				53	53
62	52		29			11	52	52	52			8	52	52
58	51		28		4		51	51	51				51	51
54	50	4		15			50	50	50	6			50	50
46	49		27			10	49	49	49				49	49
42	48		26	14			48	48	48			7	48	48
38	47				3	9	47	47	47				47	47
35	46	3	25	13			46	46	46	5			46	46
31	45		24				45	45	45			6	45	45
28	44		23	12		8	44	44	44				44	44
24	43		22			7	43	43	43				43	43
21	42	2	21			7	42	42	42			4	42	42
19	41		20	11			41	41	41				41	41
16	40		19			6	40	40	40				40	40
14	39			10			39	39	39				39	39
12	38	1	18			5	38	38	38			4	38	38
10	37		17	9			37	37	37	3			37	37
8	36		16			4	36	36	36				36	36
7	35		15	8			35	35	35				35	35
6	34				1		34	34	34				34	34
5	33		14				33	33	33			3	33	33
4	32		12	7		3	32	32	32	2			32	32
3	31		11			2	31	31	31			2	31	31
2	30	0	10	5	0		30	30	30			1	30	30
<2	<30		7			1	<30	<30	<30				<30	<30
Percentil	Puntuación T	DEF	TOT	FIS	INQ	SOC	Puntuación T	Percentil	Puntuación T	6 a 8	9 a 14	15 a 19	Puntuación T	Percentil
Puntuación natural							Puntuación natural						Puntuación natural FB-TOT	
Puntuación T							Puntuación T						Puntuación T	
Puntuación del índice INC							Puntuación del índice INC						Puntuación T	

Copyright © 2008 by WESTERN PSYCHOLOGICAL SERVICES. Not to be reproduced in whole or in part without written permission. All rights reserved.

manual moderno®
 D.R. © 2012 por Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Simón 206, Col. Hipódromo, 06100, México, D.F.
 Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. núm. 39

Desprender esta hoja antes de llenar el cuestionario

Tabla 6. Cuestionario- Perfil CMASR-2 Hoja de aplicación Perfil Femenino p.2

Perfil Femenino																
CMASR-2				Perfil Femenino												
Cecil R. Reynolds, Ph.D., and Bert O. Richmond, Ed.D.				Nombre o clave de identificación: _____				Fecha: _____								
				Edad: _____				Grado escolar: _____								
Edad 6 a 8 FEMENINO																
Percentil	Puntuación T	DEF	TOT	FIS	INQ	SOC	Puntuación T	Percentil	Edad 9 a 14 FEMENINO							
>80	80						>80		Puntuación T	DEF	TOT	FIS	INQ	SOC	Puntuación T	Percentil
79	79						80								>80	
78	78						79								80	
77	77						78								79	
76	76						77								78	
75	75						76								77	
74	74						75								76	
73	73						74								75	
72	72						73								74	
71	71						72								73	
70	70						71								72	
69	69						70								71	
68	68						69								70	
67	67						68								69	
66	66						67								68	
65	65						66								67	
64	64						65								66	
63	63						64								65	
62	62						63								64	
61	61						62								63	
60	60						61								62	
59	59						60								61	
58	58						59								60	
57	57						58								59	
56	56						57								58	
55	55						56								57	
54	54						55								56	
53	53						54								55	
52	52						53								54	
51	51						52								53	
50	50						51								52	
49	49						50								51	
48	48						49								50	
47	47						48								49	
46	46						47								48	
45	45						46								47	
44	44						45								46	
43	43						44								45	
42	42						43								44	
41	41						42								43	
40	40						41								42	
39	39						40								41	
38	38						39								40	
37	37						38								39	
36	36						37								38	
35	35						36								37	
34	34						35								36	
33	33						34								35	
32	32						33								34	
31	31						32								33	
30	30						31								32	
<30	<30						<30								<30	
16	16						16								16	
14	14						14								14	
12	12						12								12	
10	10						10								10	
8	8						8								8	
7	7						7								7	
6	6						6								6	
5	5						5								5	
4	4						4								4	
3	3						3								3	
2	2						2								2	
<2	<2						<2								<2	
Puntuación natural												Puntuación natural				
Puntuación T												Puntuación T				
Puntuación del índice INC												Puntuación del índice INC				
(valores de 6 o más indican la necesidad de una nueva investigación)												(valores de 6 o más indican la necesidad de una nueva investigación)				

Tal como se muestra en la tabla 1,2,3,4,5 y 6 correspondiente a las hojas de aplicación del cuestionario CMASR-2 se puede completar entre 10 a 15 minutos. Y se puede utilizar de forma individual o grupal.

En este caso, la aplicación se realizó de forma individual donde los evaluados debían marcar sus respuestas y utilizar la hoja de perfil para obtener la puntuación correspondiente. Antes de responder el cuestionario, se le dio las respectivas indicaciones sobre cómo responder correctamente a los reactivos y se les dio a entender que las respuestas faltantes afectan la precisión de los resultados.

Así mismo, se les aclaró que, si tenían alguna pregunta sobre los reactivos, se le podía dar una breve explicación. Los reactivos se han redactado para que sean comprensibles y fáciles de entender, Después de que el estudiante ha terminado de responder el cuestionario, se procede a revisar que no haya respuestas en blanco.

Una vez revisado y corregido, el paso a seguir es utilizar la plantilla de calificación para obtener la puntuación en cada subescala. Para calcular la puntuación del Índice de Respuestas Inconsistentes (INC), se deben transferir las respuestas marcadas con un círculo en la página 2 del cuestionario. Si las respuestas de las parejas de reactivos coinciden, se marca en la columna correspondiente. Si no coinciden, se marca en la columna de la derecha. Al final, se cuenta el número de marcas y se anota la puntuación en el espacio indicado. Esta puntuación también se registra en la Hoja de perfil.

Tabla 7. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Hoja de respuestas p.1

CMASR-2

Cuestionario-Perfil
Cecil R.Reynolds.PHD, y Bert O. Richmond Ed. D

Fecha: _____
Nombre: _____
Edad: _____ Grado: _____
 Femenino Masculino

Instrucciones:

Las oraciones que aparecen en este formulario dicen como piensas y sienten algunas personas acerca de ellas mismas.

Lee con cuidado cada oración y luego encierra en un círculo la palabra que corresponda a tu respuesta.

Encierra en un círculo la palabra SI si piensas que así eres.

Encierra en un círculo la palabra NO, si crees que no eres así.

Responde a cada oración, incluso si te resulta difícil elegir una respuesta que se aplique a ti.

No marques SI y NO para la misma oración. Si quieres cambiar tu respuesta, marca una X encima de tu primera respuesta y luego encierra en un círculo tu nueva elección.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo tú puedes decirnos como piensas y sientes con respecto a ti mismo. Recuerda, después de leer cada oración preguntate: ¿Es cierto en mi caso?. Si no es así, encierra SI en un círculo, si no lo es encierra el NO.

Encierra en un círculo una respuesta por cada oración

1.- Muchas veces siento asco o nauseas	Si	No
2.- Soy muy nervioso (a)	Si	No
3.- Muchas veces me preocupa que algo malo me pase	Si	No
4.- Tengo miedo que otros niños se rían de mi durante la clase	Si	No
5.- Tengo demasiados dolores de cabeza	Si	No
6.- Me preocupa no agradecerles a los otros	Si	No
7.- Algunas veces me despierto asustado (a)	Si	No
8.- La gente me pone nervioso (a)	Si	No
9.- Siento que alguien va a decirme que hago mal las cosas	Si	No
10.- Tengo miedo que los demás se rían de mi	Si	No
11.- Me cuesta trabajo tomar decisiones	Si	No
12.- Me pongo nervioso (a) cuando las cosas no me salen como quiero	Si	No
13.- Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mi	Si	No
14.- Todas las personas que conozco me caen bien	Si	No
15.- Muchas veces siento que me falta el aire	Si	No
16.- Casi todo el tiempo estoy preocupado (a)	Si	No
17.- Me siento mal si la gente se ríe de mi.	Si	No
18.- Muchas cosas me dan miedo	Si	No
19.- Siempre soy amable	Si	No
20.- Me enoja con facilidad	Si	No
21.- Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir	Si	No
22.- Siento que a los demás no les gusta como hago las cosas	Si	No
23.- Me da miedo hablar en voz alta ante mis compañeros durante la clase	Si	No
24.- Siempre me porto bien	Si	No

	DEF	FIS	INQ	SOC
Puntuación natural/ reactivos del 1 al 24				

Tabla 8. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Hoja de respuestas p.2

CMASR-2

Índice de Respuestas Inconsistentes (INC)

Para calcular la puntuación del Índice de Respuestas Inconsistentes (INC), seguir las instrucciones conforme se indique en el manual.

Pares de reactivos INC	Añadir a la Puntuación INC
2 ____ 8 ____	____ marcar sin son diferentes
3 ____ 35 ____	____ marcar sin son diferentes
4 ____ 10 ____	____ marcar sin son diferentes
6 ____ 49 ____	____ marcar sin son diferentes
7 ____ 39 ____	____ marcar sin son diferentes
19 ____ 33 ____	____ marcar sin son diferentes
23 ____ 37 ____	____ marcar sin son diferentes
24 ____ 29 ____	____ marcar sin son diferentes
38 ____ 48 ____	____ marcar sin son iguales

Puntuación del índice INC ____

Encierra en un círculo una respuesta por cada oración

25.- En las noches me cuesta trabajo quedarme dormido (a)	Si	No
26.- Me preocupa lo que la gente piense de mi	Si	No
27.- Me siento solo (a) aunque esté acompañado (a)	Si	No
28.- En la escuela se burlan de mi	Si	No
29.- Siempre soy bueno (a)	Si	No
30.- Es muy fácil herir mis sentimientos	Si	No
31.- Me sudan las manos	Si	No
32.- Me preocupa cometer errores delante de la gente	Si	No
33.- Siempre soy agradable con todos	Si	No
34.- Me canso mucho	Si	No
35.- Me preocupa lo que va a pasar	Si	No
36.- Los demás son más felices que yo	Si	No
37.- Temo hablar en voz alta delante de un grupo	Si	No
38.- Siempre digo la verdad	Si	No
39.- Tengo pesadillas	Si	No
40.- A veces me enoja	Si	No
41.- Me preocupa que durante la clase me hagan participar	Si	No
42.- Me siento preocupado (a) cuando me voy a dormir en la noche	Si	No
43.- Me cuesta trabajo concentrarme en mi tareas escolares	Si	No
44.- A veces digo cosas que no debería decir	Si	No
45.- Me preocupa que alguien me de una golpiza	Si	No
46.- Me muevo mucho en mi asiento	Si	No
47.- Muchas personas están en mi contra	Si	No
48.- He dicho alguna mentira	Si	No
49.- Me preocupa decir alguna tontería	Si	No

	DEF	FIS	INQ	SOC
Puntuación natural/ reactivos del 1 al 24				
Puntuación natural/ reactivos del 25 al 49				
Puntuación natural total				
Total	____+____+____			= ____

Tabla 9. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Plantilla de calificación

PLANTILLA DE CALIFICACIÓN

CMASR-2

	DEF	FIS	INQ	SOC
1		■		
2			■	
3				■
4				■
5		■		
6				■
7		■		
8		■		
9				■
10				■
11		■		
12			■	
13		■		
14	■			
15		■		
16		■		
17				■
18		■		
19	■			
20			■	
21			■	
22				■
23				■
24	■			

	DEF	FIS	INQ	SOC
25		■		
26				■
27		■		
28		■		
29	■			
30			■	
31		■		
32				■
33	■			
34		■		
35			■	
36		■		
37				■
38	■			
39		■		
40	■		■	
41				■
42		■		
43		■		
44	■		■	
45				■
46			■	
47		■		
48	■		■	
49				■

Tabla 10. Cuestionario - Perfil CMASR-2 Descriptores cualitativos

Descriptores cualitativos sugeridos para los rangos de puntuación del CMASR-2

Rango de la puntuación	Descriptor
71 y mayor	Extremadamente ansioso
61-70	Moderadamente ansioso
40-60	No más ansioso que para la mayoría de los estudiantes
39 y menor	Menos ansioso que para la mayoría de los estudiantes

Rango de la puntuación	Descriptor
35-49	Extremadamente alta
28-34	Nivel de ansiedad Alto
21-27	Ansiedad moderada
20 o menos	Nivel de ansiedad bajo

Tabla 11. Resultados de la aplicación del instrumento- Tiempo en pantalla

GRADO 11					
Edad	NOMBRES	Horas	Tiempo de dispositivos en minutos	resultado de test	
				puntuacion T	Rango
17	LAURA SOFIA OBANDO HERRERA	3,6	216	21	21-27 N.A. MODERADO
16	SERGIO ORLANDO JIMENES PARRA	9,1	546	28	28-34 N. A ALTO
17	WILLIAM ARIAS	7,083	425	29	28-34 N.A. ALTO
16	YULIAN MIRANDA	4,9	294	24	21-27 N.A MODERADA
16	CARLOS PEREZ	3,63	218	18	20 O MENOS N. A. BAJO
17	ALEJANDRO ESCOBAR	7,383	443	18	20 O MENOS N. A. BAJO
17	JOHN BILLYS ROMERO	5,15	309	12	20 O MENOS N. A. BAJO
16	JUAN CUETO	3,816	229	38	35-49 EXTREMADAMENTE ALTO
17	SARAI OLAVE	8,35	501	20	12-20 N. A. BAJO
17	JOSE DAVID ERAZO	0,75	45	33	28-34 N. A ALTO
16	SOFIA MONSALVE	8,75	525	34	28-34 N.A. ALTO
16	DORIAN ZUBIRIA	1,75	105	16	20 O MENOS N. A. BAJO
16	LEONARDO DIAZ	3,75	225	14	20 O MENOS N. A. BAJO
16	VALERIA HURTADO	1,51	91	37	37-49 N.A EXTREMADAMENTE ALTO
17	JOSE GOMEZ	3,21	193	28	28-34 N. A ALTO
GRADO 10					
15	ANA SIFIA PINO	4,16	250	12	20 O MENOS N.A. BAJO
15	EMMANIEL GARCIA	5,583	335	13	20 O MENOS N.A. BAJO
15	STEWART OCHOA	1,81	109	14	20 O MENOS N.A. BAJO
16	MARIA PAULA RINCON	5,2	312	27	21-27 N.A. MODERADA
15	ALEJANDRO ALVEAR	5,016	301	28	28-34 N. A. ALTO
16	MIGUEL CABALLERO	7,566	454	21	21-27 N.A. MODERADA
16	ANA ORTEGA	7	420	26	21-27 N.A MODERADA
14	ZAMAR LOPEZ	7,65	459	25	21-27 N.A. MODERADA
16	EDUBER HERNANDEZ	7,25	437	10	20 O MENOS N.A. BAJO
15	LUIS MARTINEZ	4,783	287	27	21-27 N.A. MODERADA
16	JUAN PABLO DAVILA	4,966	298	23	21-27 N.A. MODERADA
16	DANNA MERCHAN	3,966	238	27	21-27 N.A. MODERADA
16	LUCIANO MARRUGO	5,783	347	23	21-27 N.A. MODERADA
15	MARIANA PERTUZ	6,166	370	32	28-34 N. A. ALTO

Tabla 12.

Conjunto de datos estadísticos descriptivos

Variable	Media	Desviación estándar	N
----------	-------	---------------------	---

Tiempo de dispositivos en la semana	309,72	133,799	29
Ansiedad en los adolescentes	23,38	7,748	29

Nota. Elaboración propia (2023)

Tabla 13.

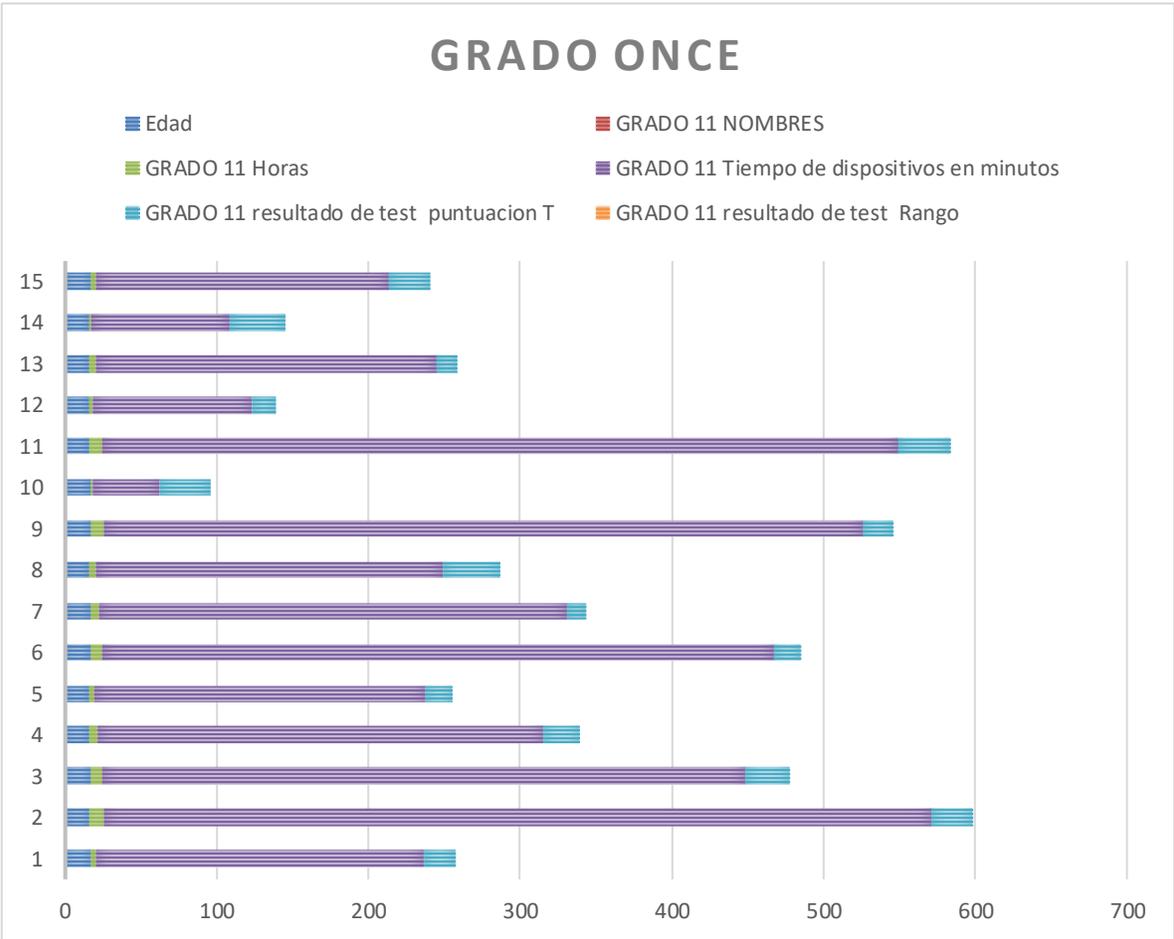
Conjunto de datos Correlaciones

Variable	Tiempo de dispositivos en la semana	Ansiedad en los adolescentes
Tiempo de dispositivos en la semana	1	-,022
		,909
	29	29
Ansiedad en los adolescentes	-,022	1
	,909	

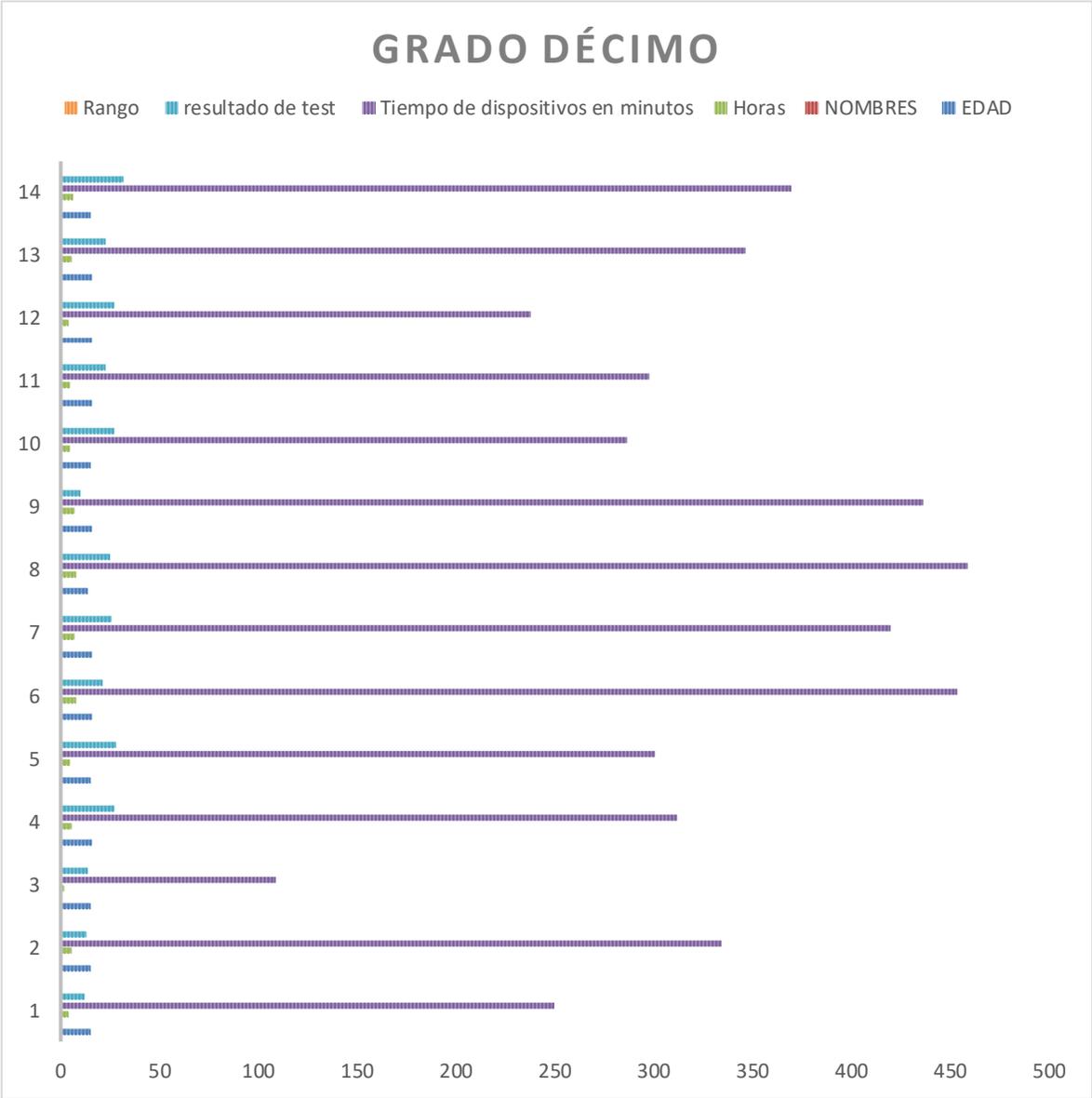
	,29	29
--	-----	----

Nota. Elaboración propia (2023)

Grafica 4. Resultados de la aplicación del instrumento- Tiempo en pantalla- Grado once



Gráfica 4.Resultados de la aplicación del instrumento- Tiempo en pantalla- Grado décimo



Conclusiones

Esta investigación destaca la importancia de analizar la relación entre el uso de dispositivos móviles y el bienestar emocional de los jóvenes. Tras analizar los resultados arrojados se logra revidenciar que no existe una relación entre el uso prolongado de pantallas con los índices de ansiedad.

Sin embargo, es importante mencionar que la excesiva dependencia de estos dispositivos puede tener un impacto negativo en los adolescentes y que un uso inadecuado si puede llegar a generar ansiedad en los estudiantes. Además, se resalta que el uso excesivo de dispositivos móviles puede llevar a desarrollar adicciones y afectar la calidad de las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, esta investigación quería demostrar la necesidad de abordar de manera adecuada esta situación, para evitar perjudicar el equilibrio emocional y el crecimiento académico y personal de los adolescentes. En este sentido, la metodología utilizada permitió recopilar información sobre el tiempo de uso de dispositivos móviles y evaluar si había la presencia de ansiedad en los estudiantes. Además, se tomaron en cuenta teorías sobre la ansiedad y antecedentes que respaldaron el enfoque de estudio.

Tras analizar los resultados al trabajar con cuestionarios tipo CMASR-2 para medir la ansiedad en adolescentes en relación al uso de pantallas y de redes sociales, se destaca que es una herramienta validada y reconocida que permite evaluar los niveles de ansiedad en los adolescentes, tomando en cuenta los síntomas físicos, emocionales y cognitivos asociados con este trastorno. Mediante la aplicación de este cuestionario, se logró obtener información precisa y objetiva dando como resultado que no arrojó una relación entre el uso de pantallas y la ansiedad de los estudiantes.

En cuanto al instrumento de medición de tiempo de uso de pantallas resultó de gran utilidad para la investigación, dado que permitió obtener datos objetivos y cuantificables sobre el tiempo que los estudiantes le daban al uso de pantallas, y de igual manera, este instrumento también evidencia la falta de relación entre los aspectos de estudio.

Finalmente, se obtuvieron otros resultados, al analizar los hallazgos obtenidos, se logra observar que los estudiantes de 17 años pasaban significativamente más tiempo con el celular en comparación con los jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Esto sugiere que, a medida que los adolescentes crecen, su dependencia y uso de las redes sociales y las pantallas aumenta de manera considerable.

Además, se demostró que otro factor importante en relación al uso excesivo de las pantallas es el género. Los hombres pasaban más tiempo en el celular que las mujeres, lo cual puede deberse a distintos factores como intereses particulares, diferentes formas de interactuar con la tecnología o influencia social. Estos resultados respaldan la importancia de realizar intervenciones y programas de prevención dirigidos a la población adolescente, con el fin de fomentar un uso saludable de las redes sociales y evitar el desarrollo de problemas de ansiedad relacionados con su uso excesivo.

Referencias Bibliográficas

Bibliografía

- Arab, E., & Díaz, A. (Febrero de 2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Psiquiatría de Niños y Adolescentes. Departamento de Psiquiatría. Clínica Las Condes*. Recuperado el 13 de Octubre de 2023, de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864015000048>
- Arias Gómez, J., Villasís Keever, M. Á., & Miranda Novales. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. 201-206. México. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Babativa Novoa, C. (2017). Investigación cuantitativa. Bogotá, Colombia. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3544/Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa.pdf?sequence=1>
- Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donaldo Campos. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>
- Cuenya, & Ruetti. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. 271-277. Colombia: Revista Colombiana de Psicología, 19 (2). Recuperado el 08 de Septiembre de 2023, de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-54692010000200009&Ing=e#:~:text=CUENYA%2C%20LUCAS%20RUETTI%2C%20ELIANA.%20Controversias%20epistemol%C3%B3gicas%20y%20metodol%C3%B3gicas,campos%20de%20investigaci%C3%B3n%20que%20profesan%20p

Deolmi, & Pisanny. (2020). Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <http://dx.doi.org/10.23750/abm.v9i14.10870>

ENSE. (2017). Encuesta Nacional de Salud de España- Ministerio de Sanidad. España. Recuperado el Octubre de 2023, de <https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2017.htm>

Fernández, C., & Esperanza, C. (2016). *Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire*. Recuperado el 13 de Octubre de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004

Feuerstein, R. (Julio de 1997). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado*. Recuperado el 13 de Octubre de 2023, de <https://educra.cl/modificabilidad-estructural-cognitiva-y-experiencia-de-aprendizaje-mediado/#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20de%20la%20Experiencia,modificabilidad%20en%20los%20individuos%20intervenidos.>

Fuentes, A. (03 de 10 de 2012). *Didactica de la educacion social*. Obtenido de <http://didacticaalba.blogspot.com/2012/10/conceptos-basicos-macrodidactica.html>

Gallardo Vasquez, P., Gallardo Basile, F. J., & Gallardo López, J. A. (2021). Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa.

Recuperado el 13 de Octubre de 2023, de

<https://zoboko.com/book/ql63q51v/fundamentos-teoricos-de-la-educacion-emocional-claves-para-la-transformacion-educativa>

González, J. (2007). *Psicología aplicada al árbitro de Sevilla*: Wanceulen. 272.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

DEFINICIONES DE LOS ENFOQUES CUANTITATIVO Y CUALITATIVO,

SUS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS. México. Recuperado el 14 de Octubre de

2023, de [https://ia802305.us.archive.org/22/items/hernandez-sampieri-et-al.-](https://ia802305.us.archive.org/22/items/hernandez-sampieri-et-al.-metodologia-de-investigacion-2014/Hernandez%20Sampieri%20et%20al.%20Metodologia%20de%20Investigacion-%202014.pdf)

[metodologia-de-investigacion-](https://ia802305.us.archive.org/22/items/hernandez-sampieri-et-al.-metodologia-de-investigacion-2014/Hernandez%20Sampieri%20et%20al.%20Metodologia%20de%20Investigacion-%202014.pdf)

[2014/Hernandez%20Sampieri%20et%20al.%20Metodologia%20de%20Investigacion-%202014.pdf](https://ia802305.us.archive.org/22/items/hernandez-sampieri-et-al.-metodologia-de-investigacion-2014/Hernandez%20Sampieri%20et%20al.%20Metodologia%20de%20Investigacion-%202014.pdf)

Hurtado, I., & Toro, J. (s.f.). *Paradigmas y metodos de investigación en tiempos de*

cambio. Valencia, Venezuela. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de

<https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>

ICBF. (s.f.). Los menores dedican el 70 % de su tiempo en las pantallas. Colombia.

Recuperado el 13 de Octubre de 2023, de <https://www.icbf.gov.co/noticias>

Jarzyna. (2021). Parasocial interaction, the COVID-19 quarantine, and digital age media.

Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <http://dx.doi.org/10.1007/s42087-020-00156-0>

- Lang. (1977). Imagery in therapy: an information processing analysis of fear». Behavior 8, 862-886.
- Lladó, C. (1996). LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS Y DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. *Teoría y práctica de la educación*, 58/71.
- Mesa Cascante, L. G. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*; Vol. 4, Núm. 2 (2003) , 1659-0643 . Recuperado el 08 de Septiembre de 2023, de <https://hdl.handle.net/2238/9562>
- Moreno Villares, J. M., & Galiano Segovia, M. (2020). El tiempo frente a las pantallas: la nueva variable en la salud infantil y juvenil. Mdrid. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112019000600001
- Piqueras Rodriguez, J. A., Martínez González, A. E., Ramos Linares, V., Rivero Burón, R., García López , L. J., & Oblitas Guadalupe, L. (2008). *Ansiedad, Depresión y Salud*. México. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604002.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Santa Maria, Brasil: Educação. *Revista do Centro de Educação*. Recuperado el 08 de Septiembre de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rueda Ortiz, R., & Franco Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. Colombia. Recuperado el 14 de octubre de 2023, de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000100009

Tobar, F. (2003). Tendencias económicas y epidemiológicas en salud mental. *Programa de Investigación Aplicada-Isalud*. Recuperado el 13 de Octubre de 2023, de <https://cursoauditoria.webcindario.com/Garis%206%20economia%20de%20la%20SM.pdf>

Zerquera. (2005). Ansiedad, diagnóstico y tratamiento. Recuperado el 14 de Octubre de 2023, de <https://psiquiatria.com/trastornos-de-ansiedad/ansiedad-diagnostico-y-tratamiento#:~:text=Documento%20electr%C3%B3nico%20en%20castellano%20que%20explica%20los%20principales,como%20su%20tratamiento%20de%20inicio%20y%20de%20mantenimiento.>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.

Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.

Bernal, J. R. (2012). USO DE CUENTOS INTERACTIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL. Obtenido de file:///C:/Users/wyesi/Downloads/2012_Tesis_Quilaguy_Bernal_Jose_Rafael%20eer.pdf

- Christakis, D. (2006). Seattle. Obtenido de <https://educacioninicial.mx/adiccion-digital-por-que-la-forma-en-que-los-ninos-utilizan-los-dispositivos-es-mas-importante-que-la-cantidad-de-tiempo-que-pasan/>
- Deolmi, M. & Pisani, F. (2020). Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. *Acta Biomédica*, 91(4).<http://dx.doi.org/10.23750/abm.v91i4.10870>
- García, C., Rodríguez, D., Pallero, P., & Sánchez, M. (Febrero de 2022). Impacto de las pantallas en la vida de la adolescencia y sus familias en situación de vulnerabilidad social: realidad y virtualidad. Madrid, España: Caritas española editores. Obtenido de https://pnsd.sanidad.gob.es/en/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/2022/202202_CARITAS_Informe_completo_Estudio_impacto_pantallas_vida_adolescencia_y_familias.pdf
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Jarzyna, C. (2021). Parasocial interaction, the COVID-19 quarantine, and digital age media. *Human Arenas*, 4(3), 413–29. <http://dx.doi.org/10.1007/s42087-020-00156-0>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner Jr, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.

- Lüscher, S. P. R. (2012). *La ciencia de la Psicología* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD PANAMERICANA).
- Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul, K., Das, J., Salam, R. & Lassi, Z. (2021). Mental health of children and adolescents amidst COVID-19 and past pandemics: A rapid systematic review. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3432. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Molero Moreno, C., Sáiz Vicente, E. J., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Ozturk, F. & Ayaz-Alkaya, S. (2021). Internet addiction and psychosocial problems among adolescents during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Archive Psychiatric Nursing*, 35(6), 595–601. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apnu.2021.08.007>
- Paricio, J. M. (2020).
- Peker, A., Cengiz, S. & Nebioğlu Yıldız., M. (2021). The mediation relationship between life satisfaction and subjective vitality fear of COVID-19 and problematic internet use (tur). *Journal Clinic Psychiatry*, 24(2), 199–206. <http://dx.doi.org/10.5505/kpd.2020.92259>
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). “John thinks that Mary thinks that...” attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 39(3), 437-471.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?.
Behavioral and brain sciences, 1(4), 515-526.
- Rideout, V. (2016). Measuring time spent with media: The common sense census of media
use by US 8- to 18-year-olds. Journal of Children and Media, 10(1), 138-144.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y
personalidad*, 9(3), 185-211.
- UNICEF. (Diciembre de 2017). EL ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2017 Niños
en un mundo digital. New York. Obtenido de
<https://www.unicef.org/media/48611/file>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological
processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind
development: the truth about false belief. Child development, 72(3), 655-684.
- Zapata, R., Ibarra, J., Henriquez, M., Sepulveda, S., Martínez, L., & Cigarroa, I. (Agosto
de 2021). Aumento de horas de pantalla