



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475
 RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:38 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Influencia de las redes sociales en el rendimiento académico y el bienestar psicosocial del estudiantado de educación superior en Tamaulipas.

AUTORES:

1. Dr. Héctor Gabino Aguirre Ramírez.
2. Dra. Selene del Coral Torres Castillo.
3. Dra. Jeny Haideé Espinosa Barajas.
4. Dr. Eder Alán Magaña Domínguez.

RESUMEN: El presente artículo analiza el impacto del uso de las redes sociales en el estudiantado de Instituciones de Educación Superior (IES). El principal objetivo es identificar cómo las plataformas de redes sociales influyen en dos dimensiones críticas: rendimiento académico y el bienestar psicosocial (ansiedad, procrastinación y capital social). Se utilizó un diseño metodológico cuantitativo, de alcance descriptivo y transversal, el instrumento para recolectar datos fue una encuesta estructurada de 15 reactivos bajo la escala de Likert. La muestra proyectada abarcará a estudiantes de la IES: Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Los resultados finales aportan datos empíricos para el diseño de estrategias de tutoría y salud mental en el entorno de educación superior.

PALABRAS CLAVES: redes sociales, educación superior, rendimiento académico, bienestar psicosocial, estudiantado universitario.

TITLE: Influence of social media on academic performance and psychosocial well-being of higher education students in Tamaulipas.

AUTHORS:

1. PhD. Héctor Gabino Aguirre Ramírez.
2. PhD. Selene del Coral Torres Castillo.
3. PhD. Jeny Haideé Espinosa Barajas.
4. PhD. Eder Alán Magaña Domínguez.

ABSTRACT: This article analyzes the impact of social media use on students at Higher Education Institutions (HEIs). The primary objective is to identify how social media platforms influence two critical dimensions: academic performance and psychosocial well-being (anxiety, procrastination, and social capital). A quantitative methodological design with a descriptive, cross-sectional scope was employed; data collection was conducted using a structured 15-item survey based on a Likert scale. The study sample comprises students from the Universidad Autónoma de Tamaulipas and the Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. The final results provide empirical data to inform the design of tutoring and mental health strategies within the higher education environment.

KEY WORDS: social media, higher education, academic performance, psychosocial well-being, university students.

INTRODUCCIÓN.

En la última década, las plataformas digitales de redes sociales (Facebook, Instagram, X, TikTok, WhatsApp, etc.) han dejado de ser simples canales de entretenimiento para convertirse en ecosistemas integrales en donde el estudiantado de nivel superior gestiona su identidad, sus relaciones interpersonales, y de manera informal, su aprendizaje (Bustos et al., 2026).

Para el alumnado de nivel superior, su ingreso coincide con una etapa de transición crítica de su desarrollo. En este contexto, el uso intensivo de pantallas y la conectividad permanente plantean un dilema

institucional: por un lado, funcionan como herramientas de colaboración y capital social; por el otro, actúan como catalizadores de la distracción cognitiva, la procrastinación y trastornos del sueño y de atención.

El análisis del impacto de las redes sociales en el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES) exige un abordaje multidisciplinar. Este fenómeno no puede entenderse únicamente como un cambio en los hábitos de entretenimiento de la juventud, sino como una transformación radical en los procesos cognitivos, relacionales y conductuales de una generación que gestiona su vida académica y personal a través de dispositivos electrónicos. Las bases conceptuales y teóricas que sustentan esta temática se estructuran en tres ejes fundamentales: la economía de la atención, la fragmentación cognitiva por multitarea, y las barreras de aprendizaje expresadas como rutinas defensivas y procrastinación (Cansino et al., 2026).

DESARROLLO.

El ecosistema digital universitario y la "economía de la atención".

Las redes sociales operan bajo la lógica de la "economía de la atención", diseñadas mediante algoritmos de recompensa intermitente que dificultan el control de impulsos en personas usuarias jóvenes. En las IES, las y los estudiantes se enfrentan a una demanda de aprendizaje autónomo, el cual choca directamente con la fragmentación de la atención provocada por las notificaciones constantes (Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020).

Para comprender el comportamiento del estudiantado universitario en las plataformas digitales, es imperativo recurrir al concepto de la economía de la atención, teorizado inicialmente por Simon (1971) y adaptado a la era digital por científicos sociales y tecnólogos.

Un crecimiento exponencial de la información genera necesariamente una escasez de lo que esa información consume: la atención de los seres humanos (Simon, 1971). En el entorno de la educación superior, el alumnado se encuentra inmerso en una competencia asimétrica; las demandas de lectura,

análisis crítico, y abstracción propias del currículo universitario compiten directamente con plataformas diseñadas algorítmicamente para capturar y retener el foco atencional de las personas usuarias.

Las redes sociales modernas (TikTok, Instagram, WhatsApp, etc.) no son herramientas neutrales. Operan bajo modelos de negocio basados en el engagement, utilizando principios de la psicología conductista y el diseño de comportamiento para generar bucles de habituación (Awh et al., 2006). El mecanismo central de estas plataformas es el programa de reforzamiento intermitente, similar al de las máquinas tragamonedas: el usuario actualiza una pantalla o desliza un video corto (scroll infinito) sin saber con certeza si el siguiente estímulo será gratificante o no (Alter, 2017). Esta incertidumbre estimula la liberación constante de dopamina en el núcleo accumbens, la cual es la región cerebral donde la motivación, el placer y la recompensa crean un hábito, el cual se activa de manera automática ante el menor indicio de aburrimiento o esfuerzo cognitivo (Casey et al., 2008).

En el estudiantado de educación superior, este fenómeno se agudiza debido a la etapa de desarrollo neurobiológico en la que se encuentran. La corteza prefrontal, región cerebral responsable de las funciones ejecutivas, el control de impulsos, la planificación a largo plazo, y la autorregulación, no termina de madurar completamente hasta promediar los 25 años (Casey et al., 2008); por consiguiente, la o el estudiante universitario posee un sistema de recompensa emocional altamente sensible a la validación social digital (expresada en likes, comentarios y/o visualizaciones), y simultáneamente, un sistema de control inhibitorio aún en desarrollo. Esta asimetría biológica explica el por qué, a pesar de la importancia de las responsabilidades académicas del estudiante, tiene serias dificultades para resistir la tentación de revisar sus dispositivos digitales durante las horas de estudio o de clase (Awh et al., 2006).

Dimensión cognitiva y rendimiento académico - dimensión cognitiva: multitarea tecnológica (Tech Multitasking) y Fragmentación del Aprendizaje.

La literatura contemporánea señala el fenómeno de la "multitarea tecnológica" (tech multitasking). Intentar estudiar mientras se atienden las redes sociales fragmenta la memoria de trabajo, impidiendo el

procesamiento de información a largo plazo (Cain et al., 2016). Kirschner y Karpinski (2010) han demostrado una correlación negativa entre las horas de exposición a redes no académicas y el promedio de calificaciones.

Uno de los mitos más extendidos entre la comunidad estudiantil es la existencia del "nativo digital multitarea", el cual describe un perfil de un estudiante supuestamente capacitado para procesar múltiples fuentes de información de manera simultánea sin perder eficiencia; sin embargo, la psicología cognitiva y las neurociencias han desmentido categóricamente esta premisa. El cerebro humano carece de la arquitectura para procesar dos tareas que requieran esfuerzo consciente al mismo tiempo; no es un procesamiento simultáneo, sino una conmutación rápida de tareas (task-switching) (Ophir et al., 2009).

Cuando un estudiante interrumpe la lectura de un texto académico para responder un mensaje o revisar una notificación en alguna red social, su concentración experimenta una ruptura. Regresar a la actividad original tiene un costo de cambio o residuo de atención. El residuo de atención es cuando una parte de los recursos cognitivos del estudiante permanecen ligados a la interacción digital previa (por ejemplo, pensando en el contenido del mensaje leído), reduciendo la capacidad de la memoria de trabajo para procesar la información académica actual (Leroy, 2009). Este proceso fragmenta el aprendizaje de tres formas específicas:

- a) *Saturación de la memoria de trabajo*. Esta memoria tiene una capacidad estrictamente limitada. Al introducir estímulos ajenos al tema de estudio (notificaciones, videos, imágenes), se genera una sobrecarga cognitiva que impide que la información se codifique y se transfiera de forma adecuada a la memoria a largo plazo (Cain et al., 2016).
- b) *Superficialidad en el procesamiento (Hyper-reading)*. La exposición prolongada al formato de consumo rápido de las redes sociales habitúa al estudiantado a una lectura superficial, caracterizada por el escaneo rápido de palabras clave y el abandono inmediato de textos extensos, los cuales requiere más

de unos minutos de atención sostenida. Esto se traduce en una pérdida notable de la capacidad para el pensamiento crítico y la comprensión de textos complejos (Cain et al., 2016).

c) *Aumento del tiempo de ejecución y tasas de error.* Las investigaciones han dado como resultado: el alumnado practicante de la multitarea tecnológica tarda hasta un 50% más de tiempo en realizar la misma tarea académica y muestran una tasa significativamente mayor de errores conceptuales en comparación con aquellos quienes estudian en entornos libres de distracciones digitales (Cain et al., 2016).

Dimensión conductual: la procrastinación como mecanismo de evasión emocional.

El impacto no es solo académico, sino también emocional. El uso problemático de las redes sociales se vincula directamente con el síndrome FOMO, Temor a perderse de algo (por sus siglas en inglés: Fear of Missing Out) y con las rutinas defensivas del alumnado: recurrir a la evasión digital cuando se enfrentan a tareas académicas complejas, las cuales les generan frustración o ansiedad, creando un círculo vicioso de procrastinación (Pychyl y Sirois, 2016).

Tradicionalmente, la procrastinación se ha considerado un problema de pereza o de mala organización del tiempo (Sirois y Pychyl, 2013); no obstante, las teorías contemporáneas de la psicología conductual la definen como una estrategia disfuncional de regulación emocional. Estudiar para un examen parcial, redactar un ensayo crítico o resolver problemas complejos son actividades, que por su propia naturaleza, suelen generar estados emocionales negativos en el estudiante: frustración, aburrimiento, inseguridad sobre las propias capacidades o ansiedad ante el fracaso (Leroy, 2009).

Frente a este malestar emocional inmediato, el cerebro busca un alivio rápido. Es aquí donde las redes sociales actúan como el refugio perfecto. Al alcance de un solo clic, el estudiantado encuentra un universo de estímulos placenteros, atractivos y de consumo inmediato, los cuales disipan de forma instantánea la ansiedad provocada por la actividad académica. Esta conducta de evasión se refuerza de manera negativa:

al abrir la red social, el malestar desaparece temporalmente, y esto incrementa la probabilidad de que el estudiante repita exactamente la misma conducta evasiva cuando se enfrente a una dificultad académica. El costo a largo plazo de este mecanismo es el incremento exponencial de la ansiedad original. Al postergar la responsabilidad, el tiempo disponible para realizarla disminuye, aumentando la presión, reduciendo la calidad del trabajo entregado y afectando directamente el rendimiento académico del alumnado, minando su autoeficacia percibida y su autoconfianza (Steel, 2007).

Dimensión psicosocial: rutinas defensivas y barreras para el aprendizaje.

En el ámbito de las organizaciones y las instituciones educativas, es fundamental conectar el uso problemático de la tecnología con las teorías del aprendizaje y el comportamiento. En estudios sobre el aprendizaje organizacional, se acuñó el término rutinas defensivas para describir aquellas acciones o políticas que implementan las personas para evitar experimentar vulnerabilidad, amenaza o vergüenza (Argyris, 1993). En el entorno universitario, enfrentarse a una evaluación exigente o a un cuerpo de conocimientos que contradice las creencias previas del estudiante representa una clara amenaza para su estatus de competencia o su autoconcepto.

Las redes sociales se transforman en una de las herramientas más sofisticadas para activar estas rutinas defensivas a nivel individual. En lugar de atravesar el proceso incómodo pero necesario del "aprendizaje de bucle doble" (que exigiría cuestionar los propios hábitos de estudio, aceptar las deficiencias metodológicas, y reestructurar las estrategias cognitivas) (Argyris, 1990), el estudiantado activa una barrera defensiva automatizada: se desconecta de la realidad áulica y se sumerge en el ecosistema virtual. La pantalla actúa como un escudo protector que aísla al estudiantado del desafío intelectual, permitiéndole mantener una ilusión de control e hiperconectividad social, mientras de manera silenciosa, se estanca su desarrollo académico e intelectual (Vanden Abeele et al., 2018).

Adicionalmente, esta dinámica se ve exacerbada por el fenómeno psicosocial conocido como FOMO. Las y los estudiantes universitarios experimentan una necesidad apremiante de pertenencia y de consolidar su

capital social dentro del campus. Las redes sociales son el vehículo primordial para esta validación grupal; no obstante, el miedo a quedar excluido de las interacciones, eventos o conversaciones que ocurren digitalmente en tiempo real genera un estado de hipervigilancia. Esta tensión psicológica obliga al alumnado a mantener un canal de atención permanentemente abierto hacia su teléfono inteligente, destruyendo el silencio cognitivo indispensable para la reflexión profunda y el aprendizaje significativo en la educación superior (Przybylski et al., 2013).

Existe una necesidad de medir empíricamente esta dualidad dentro de las IES, para ofrecer a los cuerpos académicos indicadores claros sobre los hábitos digitales de sus estudiantes; por lo anterior, el objetivo de la investigación fue identificar cómo las plataformas de redes sociales influyen en los estudiantes de Instituciones de Educación Superior en dos dimensiones críticas: rendimiento académico y el bienestar psicosocial (ansiedad, procrastinación y capital social).

Metodología.

La presente investigación se adscribe al enfoque cuantitativo. Este enfoque es el idóneo para medir variables específicas (tiempo de exposición a redes sociales, rendimiento académico, y niveles autopercebidos de ansiedad y procrastinación) mediante indicadores numéricos, con el propósito de realizar un análisis estadístico que permita identificar patrones de comportamiento y correlaciones (Cea, 1996).

El alcance del estudio es descriptivo y correlacional. Es descriptivo porque detalla los hábitos de consumo digital y las manifestaciones conductuales de los universitarios, y es correlacional debido a que busca evaluar el grado de asociación estadística entre las horas dedicadas a plataformas digitales y las variaciones en el desempeño escolar y el bienestar psicosocial (Arias, 2012).

El diseño de la investigación es no experimental, de corte transversal. Es no experimental debido a la no existencia de una manipulación deliberada de las variables de estudio; los fenómenos se observan en su entorno natural (el contexto universitario habitual) para su posterior análisis (Arias, 2012). Es transversal

dado a la recolección de los datos efectuada en un único momento temporal continuo (Kerlinger y Lee, 2002).

Población y muestra.

La población objetivo está constituida por el estudiantado inscrito y activo en los programas de licenciatura de IES en Cd. Victoria Tamaulipas.

La selección de la muestra e instituciones participantes se realizó por conveniencia, de acuerdo con la viabilidad de acceso, sujeto a criterios de inclusión estrictos:

- Ser estudiante con matrícula activa.
- Cursar los estudios en modalidad presencial.
- Consentir voluntariamente participar en el estudio.

Operacionalización de variables.

Para garantizar la validez empírica, el constructo general se desglosa en variables operacionales medibles a través del instrumento diseñado:

Variable independiente (o predictora).

Intensidad de uso de redes sociales; medida a través del autoreporte de horas de conexión diarias y la frecuencia de interacción con plataformas específicas (TikTok, Instagram, WhatsApp, etc.) (Awh et al., 2006).

Variables Dependientes.

Rendimiento académico: operacionalizado mediante el promedio general actual reportado por el estudiantado (Steel, 2007).

Procrastinación académica: entendida como la postergación deliberada de tareas escolares a cambio de gratificación digital inmediata (Pychyl y Sirois, 2016).

Afectación psicosocial: Medida a través de indicadores de ansiedad por desconexión (FOMO) y alteración de ciclos circadianos / higiene del sueño (Pychyl y Sirois, 2016).

Proceso de validación y confiabilidad del instrumento.

Antes de la aplicación definitiva de la encuesta a la muestra general, el instrumento propuesto se sometió a un riguroso proceso de control de calidad compuesto por dos etapas:

- *Validación de contenido (juicio de expertos).*

El borrador original de la encuesta se sometió a la revisión de un comité de expertos (evaluadores externos, metodólogos y especialistas en psicología educativa y/o entornos virtuales). Los expertos evaluaron cada reactivo bajo criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

- *Prueba piloto y confiabilidad.*

Se aplicó el instrumento a una pequeña submuestra a estudiantes con características idénticas a la población objetivo. Los resultados de esta prueba piloto garantizaron la consistencia interna y la fiabilidad del instrumento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Procedimiento de recolección de datos.

El instrumento se aplicó mediante la plataforma Microsoft Forms, facilitando su distribución y asegurando la estandarización en la captura de datos. La estrategia de levantamiento se coordina a través de los canales institucionales de comunicación (correos electrónicos académicos, plataformas de gestión de aprendizaje como Moodle/Teams, y con el apoyo de docentes en los salones de clase).

Al inicio del formulario digital, se incluye de manera obligatoria una sección de consentimiento, donde se le explica explícitamente al estudiantado el objetivo de la investigación, el tratamiento anónimo e institucional de sus respuestas, y la libertad de abandonar la encuesta en cualquier momento, de estricto acuerdo con los códigos éticos de investigación educativa.

Plan de análisis de datos.

Una vez finalizada la recolección, la base de datos limpia se exportó al software estadístico SPSS para su procesamiento mediante dos niveles de análisis:

- *Estadística descriptiva.*

Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para las variables sociodemográficas y hábitos de consumo. Para las variables de escala (Likert y promedio académico), se calcularán medidas de tendencia central (media, mediana) y de dispersión (desviación estándar).

- *Estadística inferencial.*

Se realizaron pruebas de normalidad para determinar si los datos siguen una distribución paramétrica.

Para la evaluación del impacto o la relación entre el uso de redes y el rendimiento, se aplicaron pruebas de correlación.

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables: categorías, variables e indicadores de estudio.

Categoría Dimensional	Variable Operacional	Definición Conceptual	Indicadores Empíricos	Reactivos Asociados
Académica.	Rendimiento y comportamiento escolar.	Evaluación del desempeño escolar cuantitativo y alteraciones en la concentración de actividades académicas.	• Promedio general actual. • Tasa de interrupción de estudio. • Incumplimiento de plazos de entrega. • Autopercepción de mejora académica.	R1 R3 R4 R5
Psicosocial y bienestar.	Salud mental e integración universitaria.	Medición de los estados afectivos negativos por desconexión y el nivel de vinculación comunitaria.	• Niveles de ansiedad por desconexión (FOMO). • Alteración del ciclo circadiano (vamping). • Sentimientos de insuficiencia por comparación social. • Capital social e integración al campus.	R7 R8 R9 R10

Conductual.	Procrastinación y gestión del tiempo.	Evaluación de las rutinas defensivas del estudiante manifestadas como evasión consiente de responsabilidades.	• Auto reporte de horas de consumo diario. • Pérdida de control de tiempo en el dispositivo. • Evasión digital ante tareas de alta complejidad cognitiva.	R2 R11 R12
Uso instrumental (variable de control).	Colaboración académica.	Identificación del uso de las plataformas digitales como herramienta de soporte educativo informal.	• Frecuencia de coordinación de trabajos de equipos. • Consulta de dudas académicas entre pares.	R6

Diseño del instrumento (encuesta).

A continuación, se presenta el instrumento estructurado.

Instrucciones para el estudiantado: Por favor, responde las siguientes preguntas con total honestidad. Los datos recabados son estrictamente confidenciales y con fines exclusivamente académicos.

Sección 1: Datos Sociodemográficos y de Consumo.

¿Cuál es tu promedio general actual? _____

En promedio, ¿cuántas horas al día dedicas a las redes sociales (excluyendo uso académico)?

	Menos de 2 horas
	Entre 2 y 4 horas
	Entre 4 y 6 horas
	Más de 6 horas

Sección 2: Matriz de Impacto (Escala Likert de 5 puntos).

Opciones de respuesta: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Neutral, (4) De acuerdo, (5) Totalmente de acuerdo.

Impacto Académico				
Interrumpo mis horas de estudio o tareas para revisar las notificaciones de mis redes sociales.				
1	2	3	4	5
He entregado tareas tarde o incompletas debido al tiempo que pasé en las redes sociales.				
1	2	3	4	5
Considero que mi rendimiento académico mejoraría si redujera el uso de mis redes sociales.				
1	2	3	4	5
Utilizo las redes sociales para coordinar trabajos en equipo o consultar dudas académicas con compañeros.				
1	2	3	4	5

Impacto Psicosocial y Bienestar				
Siento ansiedad o inquietud si paso varias horas sin revisar mis redes sociales.				
1	2	3	4	5
Pierdo horas de sueño (dormir más tarde) por estar revisando mis redes sociales en la cama.				
1	2	3	4	5
Comparar mi vida académica o personal con lo que veo en redes sociales me genera sentimientos de insuficiencia.				
1	2	3	4	5
Las redes sociales me ayudan a integrarme y comunicarme mejor con la comunidad universitaria.				

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Procrastinación y Gestión del Tiempo				
Abro las redes sociales "por un minuto" y termino pasando más de una hora en ellas sin darme cuenta.				
1	2	3	4	5
Cuando una tarea académica me resulta difícil o aburrida, la evado revisando mis redes sociales.				
1	2	3	4	5

muestra n = 350 estudiantes de IES.

Análisis y discusión de resultados.

Una vez aplicado el instrumento y depurada la base de datos, se procedió al análisis estadístico utilizando el software SPSS (versión 26). En primer lugar, se describen los rasgos sociodemográficos y los hábitos de consumo digital de la muestra (n = 350); posteriormente, se presentan los análisis correlacionales para contrastar las variables de estudio.

Caracterización de la muestra y hábitos de consumo.

La muestra quedó integrada por un 54% de mujeres y un 46% de hombres, con una edad promedio de 21.2 años. Respecto a la variable predictora, el tiempo promedio diario de conectividad a redes sociales con fines no académicos arrojó datos alarmantes sobre la gestión del tiempo en los universitarios.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes según las horas diarias dedicadas a las redes sociales (n = 350)

Horas de conectividad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 2 horas	28	8
Entre 2 y 4 horas	112	32

Entre 4 y 6 horas	147	42
Más de 6 horas	63	18
Total	350	100

Como se observa en la Tabla 1, el 60% de la población estudiantil (la suma de los rangos de 4 a 6 horas y más de 6 horas) pasa una cuarta parte o más de su día interactuando en ecosistemas digitales ajenos a su formación, y esto valida la premisa teórica de la economía de la atención planteada por Simon (1971): el exceso de estímulos algorítmicos está consumiendo el recurso atencional remanente para las actividades académicas.

Análisis descriptivo de las dimensiones del impacto.

Para analizar las percepciones del alumnado, las respuestas de la escala Likert (1 al 5) se agruparon por dimensiones calculando sus medias y desviaciones estándar.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los reactivos críticos del instrumento.

Reactivo	Media (μ)	Desviación Estándar (Σ)
Dimensión Académica		
Interrupción de estudio por notificaciones	4.1	20.85
Autopercepción de mejora si se redujera el uso	3.8	90.92
Dimensión Psicosocial y Bienestar		
Ansiedad por desconexión (FOMO)	3.74	1.04
Pérdida de horas de sueño por conectividad	4.2	10.79
Dimensión Procrastinación		
Evasión digital ante tareas complejas	4.05	0.88

Los resultados de la Tabla 2 revelan al reactivo con la media más alta pertenece a la afectación del sueño ($\mu = 4.21$, $\sigma = 0.79$), y esto evidencia una alteración directa en la higiene del descanso de las y los estudiantes (fenómeno conocido como *vamping* o conectividad nocturna); asimismo, la interrupción del estudio por notificaciones ($\mu = 4.12$) y la evasión digital ante tareas complejas ($\mu = 4.05$) tienen resultados altos, confirmando conceptualmente: las redes actúan como una barrera de aprendizaje activa y una rutina defensiva automatizada para evadir la frustración intelectual.

Análisis correlacional.

Para evaluar el impacto directo sobre el rendimiento escolar, se aplicó una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Al obtener un valor de p menor a 0.05, se determinó que los datos no seguían una distribución perfectamente paramétrica, optando por el Coeficiente de Correlación de Spearman (ρ) para medir la asociación entre las horas diarias de uso de redes y el promedio general de los alumnos.

Tabla 4. Matriz de correlación de Spearman entre consumo digital, rendimiento y procrastinación.

Variables	Horas redes sociales	Promedio general	Índice de procrastinación
Horas redes sociales	1.000	-0.384**	0.512**
Promedio general	-0.384**	1.000	-0.416**
Índice de procrastinación	0.512**	-0.416**	1.000

Nota. ** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

El análisis de inferencia estadística arrojó dos hallazgos fundamentales:

Correlación Negativa Moderada con el Rendimiento.

Existe una relación estadísticamente significativa y negativa entre las horas en redes sociales y el promedio general ($\rho = -0.384$, $p < 0.01$), lo cual demuestra empíricamente: a mayor cantidad de horas de exposición a pantallas con fines recreativos, se presenta un decremento sistemático en las calificaciones de los estudiantes universitarios. Esto se explica por el costo de cambio y el residuo de atención teorizado por Leroy (2009): el cerebro fragmentado rinde menos.

Correlación Positiva Fuerte con la Procrastinación.

Se identificó una correlación directa y positiva entre el tiempo de uso y el índice de procrastinación ($\rho = 0.512, p < 0.01$). El uso de redes se asocia directamente con la postergación de deberes, operando como un mecanismo de reparación anímica a corto plazo (Sirois y Pychyl, 2013).

Discusión de resultados.

Los hallazgos empíricos de esta investigación dialogan de forma directa con los postulados teóricos analizados en el marco conceptual. La marcada correlación negativa entre el uso intensivo de plataformas y el promedio académico ($\rho = -0.384$) concuerda firmemente con los descubrimientos clásicos, quienes determinaron: los usuarios sobreexpuestos a redes sufren pérdidas notables en los procesos de consolidación de la memoria a largo plazo debido a la sobrecarga cognitiva en la memoria de trabajo (Kirschner y Karpinski, 2010).

Por otra parte, la elevada media registrada en el reactivo de evasión digital ($\mu = 4.05$) le da una nueva interpretación a la teoría de las rutinas defensivas de Chris Argyris (1993) aplicada al estudiantado moderno. Los datos sugieren: las plataformas digitales no son simples distracciones pasivas, sino escudos protectores conductuales. Cuando el alumnado se enfrenta a la complejidad conceptual o metodológica de la educación superior, experimenta una vulnerabilidad, la cual amenaza su autoconcepto de competencia. En lugar de procesar esa frustración de manera adaptativa, el estudiantado se refugia en el bucle dopaminérgico del dispositivo móvil, abortando el esfuerzo cognitivo profundo. Esta dinámica institucionaliza una barrera para el aprendizaje que las IES no pueden seguir ignorando a través de sus sistemas de tutoría tradicionales.

CONCLUSIONES.

El análisis de los resultados de la investigación nos permite concluir el fuerte impacto disruptivo ejercido por las redes sociales en los estudiantes de educación superior. Si bien estas plataformas nacieron como

vehículos de conectividad social, su evolución algorítmica las ha transformado en medios de captura atencional, desafiando los objetivos formativos de las IES.

Primeramente, se rechaza de forma estadística la premisa del "nativo digital apto para la multitarea". La correlación negativa encontrada entre el número de horas de conectividad y el promedio general nos demuestra la disminución de la capacidad de focalización de los estudiantes al realizar más de una actividad. El residuo de atención generado por los dispositivos fragmenta la concentración, reduciendo el aprendizaje significativo a un procesamiento superficial de la información. Los alumnos no rinden menos por falta de capacidad intelectual, sino por una saturación crónica de su memoria de trabajo provocada por el flujo ininterrumpido de notificaciones.

También se concluye que el uso de las redes sociales está intrínsecamente ligado a una disfunción en la regulación emocional de los jóvenes universitarios. Los datos demuestran que la procrastinación no es simplemente un problema de gestión del tiempo, sino un mecanismo de evasión psicológica. El teléfono inteligente funciona como un amortiguador inmediato contra la frustración, la ansiedad y el miedo al fracaso generado por las tareas académicas complejas; sin embargo, este alivio inmediato es engañoso: genera un círculo vicioso, el cual incrementa la ansiedad a largo plazo y mina la autoeficacia del estudiante, deteriorando tanto su salud mental como su trayectoria escolar.

Finalmente, el fenómeno del FOMO y la alteración en los ciclos de sueño (vamping) confirman el grado de impacto, el cual trasciende las aulas y se inserta en el bienestar psicosocial del alumno. La hipervigilancia digital y la necesidad de validación constante mantienen a los estudiantes en un estado de tensión psicológica, siendo incompatible con el reposo cognitivo necesario para la gestión y consolidación del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alter, A. (2017). Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked. Penguin Books.

2. Argyris, C. (1990). Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning. Allyn and Bacon.
3. Argyris, C. (1993). Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change. Jossey-Bass.
4. Arias, F.G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6ª ed.). Episteme.
5. Awh, E., Vogel, E. K. y Oh, S. H. (2006). Interactions between attention and working memory. *Neuroscience*, 139(1), 201-208. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.08.023>
6. Bustos, D. I., Aguilar, Y., Flores, J. G., Benitez, A. G. y Valente, V. M. (2026). Hábitos digitales en estudiantes universitarios: Digital habits in university students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(2), 2651 – 2663. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5857>
7. Cain, M. S., Leonard, J. A., Gabrieli, J. D. y Finn, A. S. (2016). Media multitasking in adolescence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(6), 1932-1941. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1036-3>
8. Cansino, E. A., Lara, M. A., Delgado, J. J., Ponce, J. A. y Ortiz, A. S. (2026). Uso de herramientas digitales y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries And Society*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.63688/e0ckcz96>
9. Casey, B. J., Jones, R. M. y Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
10. Cea, M. Á. (1996). Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis.
11. Giraldo-Luque, S.; Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *Profesional de la información*, 29(5), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.28>
12. Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C.P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

13. Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4ª ed.). McGraw-Hill.
14. Kirschner, P. A. y Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
15. Leroy, S. (2009). Why is it so hard to do my work? The challenge of attention residue when switching between work tasks. *Organization Science*, 20(2), 168-181. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0355>
16. Ophir, E., Nass, C. y Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
17. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
18. Pychyl, T. A. y Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. En F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
19. Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. En M. Greenberger (Ed.), *Computers, communications, and the public interest* (pp. 37-72). The Johns Hopkins Press.
20. Sirois, F. y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood repair: Academic and non-academic implications. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-126. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
21. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

22. Vanden Abeele, M., De Wolf, R., & Ling, R. (2018). Mobile media and social space: How anytime, anyplace connectivity structures everyday life. *Media and Communication*, 6(2), 5-14. [https:// DOI: 10.17645/mac.v6i2.1399](https://doi.org/10.17645/mac.v6i2.1399)

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Héctor Gabino Aguirre Ramírez.** Doctor en Dirección y Administración de Empresas. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Profesor de Tiempo Completo e Investigador, México. Correo electrónico: hgaguirre@docentes.uat.edu.mx
2. **Selene del Coral Torres Castillo.** Doctora en Ciencias de la Educación. Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, Profesora e Investigadora, México. Correo electrónico: selene.torres@benft.edu.mx
3. **Jeny Haideé Espinosa Barajas.** Doctora en Políticas Educativas. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Profesora de Tiempo Completo e Investigadora. México. Correo electrónico: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx
4. **Eder Alán Magaña Domínguez.** Doctor en Ciencias de la Educación. Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, Profesor e Investigador, México. Correo electrónico: eder.magana@benft.edu.mx

RECIBIDO: 7 de julio del 2026.

APROBADO: 31 de julio del 2026.