https://doi.org/10.69639/arandu.v13i4.2708

Impacto de las redes sociales en la educación emocional en estudiantes de bachillerato

Impact of social media on emotional education among high school students

Gilma Melania Verdugo Muñoz
gilma.verdugo@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0003-1094-2915
Ministerio de Educación
Cañar-Ecuador

Marlon Estuardo Carrión Macas
mcarrion@upse.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3242-8955
Universidad Estatal Península de Santa Elena
La Libertad – Ecuador

Artículo recibido: 10 septiembre 2026- Aceptado para publicación:16 octubre 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar, desde un enfoque cualitativo, interpretativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico, el impacto percibido de las redes sociales en la educación emocional de estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa José Peralta, ubicada en Cañar, Ecuador. Se integraron respuestas cerradas y abiertas, recogidas presencialmente mediante formularios individuales, con análisis descriptivo y temático. Los cuestionarios reunieron 48 registros estudiantiles, 43 de familiares y 15 de docentes, complementados con formularios abiertos dirigidos a estos actores. Los resultados mostraron que TikTok e Instagram concentraron el 85,4 % de las preferencias estudiantiles y que el 56,3 % declaró utilizar redes durante tres horas diarias o más. El 68,8 % señaló utilizarlas durante el estudio y el 64,6 % después de la hora prevista para dormir, al menos algunas veces. Paralelamente, el 93,8 % identificó algún beneficio educativo. Las respuestas abiertas describieron oportunidades de comunicación, apoyo interpersonal y aprendizaje, junto con experiencias de comparación, inseguridad, distracción y dificultades para regular el tiempo. También se registraron testimonios de ausencia de cambios emocionales. El reconocimiento de cambios de ánimo, la capacidad de desconexión y la búsqueda de ayuda presentaron frecuencias diferentes, mientras familiares y docentes expresaron necesidades de orientación y formación. Se concluye que la influencia percibida es heterogénea y permite fundamentar propuestas de reconocimiento emocional, autorregulación y acompañamiento familiar e institucional. El carácter descriptivo del estudio impide establecer relaciones causales, atribuir una afectación uniforme o generalizar los hallazgos a toda la población estudiantil de la provincia.

Palabras clave: redes sociales, educación emocional, estudiantes de bachillerato

ABSTRACT

The study aimed to analyze, from a qualitative and interpretive perspective and using a phenomenological-hermeneutic design, the perceived impact of social media on the emotional education of high school students at José Peralta Educational Unit, located in Cañar, Ecuador. Closed- and open-ended responses were collected in person through individual questionnaires and analyzed using descriptive and thematic approaches. The questionnaires yielded 48 student responses, 43 family member responses, and 15 teacher responses, complemented by open-ended forms administered to these groups. The results showed that TikTok and Instagram accounted for 85.4% of students' preferences, while 56.3% reported using social media for three or more hours per day. Furthermore, 68.8% indicated that they used social media while studying, and 64.6% reported using it after their intended bedtime, at least occasionally. At the same time, 93.8% identified some educational benefit associated with social media use. Open-ended responses described opportunities for communication, interpersonal support, and learning, alongside experiences of social comparison, insecurity, distraction, and difficulties in managing time. Some participants also reported experiencing no emotional changes. The recognition of mood changes, the ability to disconnect from social media, and help seeking behaviors showed varying frequencies, while family members and teachers expressed a need for guidance and training. It is concluded that the perceived influence of social media is heterogeneous and provides a basis for developing initiatives focused on emotional awareness, self-regulation, and family and institutional support. The descriptive nature of the study prevents the establishment of causal relationships, the attribution of a uniform impact, or the generalization of the findings to the entire student population of the province.

Keywords: social media, emotional education, high school students

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Atribution 4.0 International.

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales son parte de la vida diaria de los jóvenes y han cambiado las formas de comunicarse, obtener información, construir relaciones y participar en actividades educativas. Su uso constante en los teléfonos aumenta las posibilidades de interacción y aprendizaje, aunque también puede interferir el descanso, la convivencia familiar y las tareas académicas si no existen límites claros. La evidencia acumulada no apoya un efecto uniforme para todos los jóvenes; la revisión paraguas de Valkenburg et al. (2022), que incluyo 25 revisiones, halló asociaciones promedio pequeñas y diversas...” y “positivos, negativos o inexistentes entre el uso de redes sociales y la salud mental, influidas por el tipo de uso y las características individuales.

El uso de estas redes puede facilitar la comunicación, el acceso a material escolar y un sentido de pertenencia, mientras que los usos poco regulados se han relacionado con problemas del sueño, distracción académica y malestar emocional. Keles et al. (2020) resumieron 13 estudios sobre ansiedad, depresión y malestar en adolescentes e indicaron que la mayoría de las evidencias disponibles eran transversales, por lo que no permiten atribuir causalidad. Beyens et al. (2020) mostraron que los efectos sobre el bienestar pueden ser positivos, negativos o inexistente según el adolescente, lo que exige estudiar las experiencias personales y no limitarse a las horas de uso.

La educación emocional ofrece un marco para entender esta relación, ya que busca que el estudiante reconozca lo que siente, sus emociones, regule sus reacciones, actúe con empatía y resuelva conflictos de manera respetuosa. Estas habilidades se desarrollan en la vida cotidiana y se ponen a prueba en espacios digitales donde hay comparaciones sociales, búsqueda de aprobación, mensajes inmediatos y exposición pública. Cipriano et al. (2023) actualizaron esta evidencia a través de una revisión sistemática y un metaanálisis de 424 estudios de 53 países, correspondientes a 252 intervenciones universales en aprendizaje socioemocional y 575.361 estudiantes; en conjunto, encontraron efectos positivos en resultados socioemocionales, conductuales y académicos, aunque con diferencias entre tipos de estudios.

La importancia psicopedagógica del tema radica en que la respuesta educativa no puede reducirse a prohibir dispositivos o considerar problemáticos todos los usos frecuentes. El acompañamiento requiere identificar qué contenidos causan malestar, cómo se interpreta la aprobación de los compañeros, qué recursos emplea el estudiante para manejar sus emociones y en que momentos necesita apoyo de adultos. La variabilidad descrita por Valkenburg et al. (2022) y Beyens et al. (2020) apoya una evaluación situada que combine información sobre hábitos de conexión con relatos de estudiantes, familias y docentes, de manera que las acciones escolares respondan a necesidades evidentes y no a supuestos generales.

Un estudio internacional de especial relevancia es el de Boer et al. (2020), realizado con 154.981 adolescentes de 29 países que participaron en la encuesta Health Behaviour in School-aged Children. Los investigadores distinguieron el uso alto y el uso problemático de la tecnología

y observaron que el último se relacionó de manera constante un menor bienestar mental, escolar y social, mientras que las asociaciones del uso elevado variaron entre diferentes países y en ciertos contextos incluyeron mayor apoyo de amistades. Esta diferencia justifica la presente investigación no iguala el tiempo de conexión con los efectos problemáticos que cada individuo otorga a su experiencia digital.

Los antecedentes revisados en el protocolo sugieren que la conexión entre las redes sociales y las emociones personales necesita atención desde una perspectiva psicopedagógica. Alarcón-Allaín y Salas-Blas (2022) encontraron una relación entre la adicción a las redes sociales y la inteligencia emocional en estudiantes de educación superior técnica, mientras que Viscarra Armijos et al. (2025) analizaron el impacto de estas plataformas en el comportamiento de adolescentes ecuatorianos de entre 15 a 19 años. En conjunto, estas investigaciones indican que el estudio no debería limitarse a contar las horas de uso, sino que resulta necesario examinar también las experiencias, significados y reacciones emocionales que los jóvenes desarrollan en el entorno digital.

Las redes sociales pueden entenderse como entornos digitales que permiten crear perfiles, establecer conexiones, producir o compartir contenidos e interactuar con flujos de información actualizados. En la adolescencia, su relevancia trasciende el entretenimiento porque también funcionan como espacios de comunicación, pertenencia, búsqueda de información y apoyo entre pares. Por ello, su estudio requiere distinguir frecuencia, duración, tipo de actividad y posibles patrones problemáticos, ya que medir únicamente el tiempo de conexión ofrece una caracterización incompleta del comportamiento digital (Biscond et al., 2022; Valkenburg et al., 2022).

La evidencia reciente insiste en que los efectos asociados a las redes sociales son heterogéneos. El uso general presenta asociaciones pequeñas o inconsistentes con el bienestar, mientras que el uso problemático muestra relaciones más estables con indicadores de malestar (Tølbøll, 2026; Ahmed et al., 2024). Asimismo, la comparación social puede generar experiencias distintas según el tipo de comparación y las características individuales del adolescente, por lo que no debe asumirse un efecto negativo uniforme (Meier & Johnson, 2022; Verduyn et al., 2020; Burnell et al., 2024).

La educación emocional se concibe en este estudio como un proceso formativo orientado al reconocimiento y comprensión de las emociones, la regulación de las respuestas, la comunicación respetuosa, la empatía, la convivencia y la búsqueda de apoyo cuando una situación lo requiere. En el ámbito escolar, estas capacidades forman parte del desarrollo socioemocional y pueden fortalecerse mediante acciones educativas sistemáticas; la evidencia sobre aprendizaje socioemocional escolar muestra resultados favorables en dimensiones socioemocionales, conductuales y académicas (Cipriano et al., 2023).

En los entornos digitales, estas capacidades se ponen en práctica cuando los adolescentes interpretan comentarios y reacciones, afrontan comparaciones, regulan el tiempo de conexión, responden a conflictos o buscan apoyo. La literatura también señala que las redes pueden facilitar apoyo social y oportunidades de empatía, aunque tales beneficios dependen del contexto y del tipo de interacción (Zhou & Cheng, 2022; McDonald et al., 2026). Por esta razón, el presente trabajo no trata la educación emocional como un diagnóstico clínico, sino mediante indicadores y experiencias vinculados con reconocimiento emocional, autorregulación, convivencia y acompañamiento.

En la provincia de Cañar en la Unidad Educativa José Peralta, se han observado en estudiantes de bachillerato situaciones como bajo rendimiento académico, falta de sueño, desmotivación y comportamientos problemáticos, sin considerar que todas tengan una única causa exclusivamente digital. La Unidad Educativa José Peralta reúne estudiantes de áreas rurales y urbanas y a familias con distintas formas de organización, lo que la convierte en un espacio adecuado para conocer las perspectivas de estudiantes, padres y docentes. La participación de estos tres grupos permitirá reconocer coincidencias y diferencias sobre el uso de redes sociales y su conexión percibida con el rendimiento emocional y escolar.

La necesidad de entender este fenómeno a partir de las voces de la comunidad educativa dirige la pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes, familiares y docentes, la influencia del uso de las redes sociales en las experiencias y habilidades relacionadas con la educación emocional en bachillerato? El cuestionario descriptivo se usará para caracterizar comportamientos de conexión y situaciones comunes, mientras que las entrevistas y el grupo focal proporcionaran información sobre cambios notados en el estado emocional, las relaciones interpersonales, la convivencia, el descanso y el apoyo familiar y docente. La integración de estas fuentes ayudara a plantear acciones psicopedagógicas adaptadas al entorno institucional, sin afirmar una relación de causa y efecto que el diseño no debe probar.

El objetivo principal es interpretar las experiencias y relaciones percibidas entre el uso de redes sociales y el ámbito emocional, desde una perspectiva psicopedagógica, el impacto que se percibe de las redes sociales en la educación emocional de estudiantes de bachillerato de la provincia de Cañar. Para lograr esto, se pretende identificar el uso y la cantidad de tiempo que se dedica a estas plataformas, interpretar su efecto percibido en el comportamiento emocional y desarrollar estrategias psicopedagógicas que promuevan un uso responsable. Al ser una investigación cualitativa con apoyo descriptivo, no se planteará una hipótesis estadística; el enfoque se centrará en las experiencias, los significados y las necesidades expresadas por los participantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló con un enfoque principalmente cualitativo, de alcance interpretativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico, complementado por cuestionarios descriptivos de caracterización. Este diseño permitirá entender los significados que estudiantes, padres de familia y docentes le dan al uso de las redes sociales y a sus manifestaciones en la educación emocional; la fenomenología interpretativa es relevante para explorar experiencias vividas y mantener coherencia entre los fundamentos filosóficos, el muestreo, la recolección y el análisis (Fréchette et al., 2020). La investigación dio con un corte transversal, sin manipulación de variables sin intención de generalización estadística.

El estudio se realizó en la Unidad Educativa José Peralta, una institución pública ubicada en el cantón Cañar. Este centro educativo ofrece los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato en horarios matutinos y vespertinos; cuenta con 1.035 estudiantes en la mañana y 100 en la tarde, de los cuales 440 son de Bachillerato General Unificado. Este contexto permitirá examinar el fenómeno en una comunidad educativa que integra estudiantes de origen rural y urbano, así como familias con distintas formas de organización.

Los participantes son seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Se trabajó con 106 informantes: cuarenta y ocho estudiantes, cuarenta y tres madres o padres de familia y quince docentes; en cada grupo hubo representantes de primero, de segundo y de tercero de Bachillerato General Unificado. Para los profesores se tomó en cuenta la cantidad de horas que han enseñado en los cursos seleccionados y, para en los otros casos, se consideró su conexión directa con el nivel educativo, su disposición, a participar, el consentimiento informado de los adultos y el asentimiento de los estudiantes. La adecuación de la muestra se revisó durante el análisis considerando la riqueza, diversidad y profundidad de contenido, y se documentó basándose en la evidencia actual sobre el tamaño y la saturación en estudios cualitativos (Hennink & Kaiser, 2022).

La información se recogió a través de tres cuestionarios descriptivos ad hoc, entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con estudiantes. Los cuestionarios tuvieron versiones específicas para estudiantes, padres y docentes, abordando prácticas de uso, reacciones emocionales, convivencia, sueño, rendimiento académico y formas de apoyo; no se utiliza como instrumentos diagnósticos ni se produce puntajes clínicos. Su elaboración toma en cuenta la definición del objetivo, la elección del tipo de preguntas, la redacción clara de los ítems, la organización lógica y el pilotaje, de acuerdo con a Ranganathan y Caduff (2023). Los guiones de las entrevistas diferencian a los actores, incluye preguntas abiertas y sondeos neutrales y se revisan y prueban siguiendo las orientaciones metodológicas de Adeoye-Olatunde y Olenik (2021).

El procedimiento tiene tres fases relacionadas con los objetivos del estudio. En la primera se aplica el cuestionario a estudiantes y a los padres, se llevaron a cabo entrevistas individuales con ambos grupos y se organiza un grupo focal con los 48 estudiantes para identificar plataformas, frecuencia, propósitos y experiencias relacionadas. En la segunda se realiza el cuestionario y la entrevista a los docentes para entender los cambios que observan en el comportamiento emocional, la convivencia y el rendimiento escolar. En la tercera fase se integra los resultados con la literatura revisada y se elabora una propuesta de estrategias psicopedagógicas para el uso responsable de las redes sociales.

Los cuestionarios se resumen a través de frecuencias, distribución de respuestas y valores medios por ítem, sin realizar pruebas inferenciales debido al tamaño y la naturaleza intencional de la muestra. Las entrevistas y el grupo focal se registrarán con conocimiento previo, se transcribe y se analiza mediante una lectura hermenéutica basada en análisis temático reflexivo. El proceso incluye familiarización, codificación, construcción y revisión de temas, definición de significados y redacción interpretativa, junto con una descripción clara de las decisiones analíticas como sugieren Braun y Clarke (2021). La comparación entre los actores permite integrar coincidencias, diferencias y casos que no sigan la tendencia predominante.

La calidad de los instrumentos se cuida a través de la evaluación de contenido por expertos en psicopedagogía, metodología y educación digital, seguida de una prueba cognitiva que involucra personas que no pertenecen a la muestra. La credibilidad del análisis se fundamenta en la triangulación de los participantes y las técnicas utilizadas, así como en el registro de decisiones, anotaciones de campo y la conexión comparable entre los temas y partes de los testimonios. La presentación del estudio explica la perspectiva del equipo investigador, el contexto en el que se realizó la recolección, las decisiones analíticas y la relación entre temas y testimonios, de acuerdo con los criterios de calidad del análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2021).

Antes de la recolección de datos se requirió de la autorización de la institución y la aprobación ética que corresponde. Los adultos recibieron información sobre el propósito, los objetivos, el proceso, la participación voluntaria y el derecho de retirarse; para los estudiantes menores de edad se pide el consentimiento de sus representantes y el asentimiento de cada uno de los participantes. Los nombres son remplazados por códigos, los cuestionarios y testimonios se usan solo con fines académicos y los archivos se mantienen en acceso restringido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presenta por separado los resultados de los cuestionarios y de las guías. En cada sección se identifica la base de respuestas y se detallan los descubrimientos.

Tabla 1

Registro por Instrumento

Registros por **Instrumento**	**Registros recibidos**	**Incluidos**
Cuestionario A · Estudiantes	48	48
Cuestionario B · Familiares	43	43
Cuestionario C · Docentes	15	15
Guía A · Estudiantes	48	47
Guía B · Familiares	40	39
Guía C · Docentes	13	13
Guía D · Estudiantes	7	7

Nota. En las guías A y B se excluyeron del corpus textual los registros originales 47 y 10, respectivamente, sin respuestas sustantivas. En D se excluyó el registro original 1, identificado como prueba. Las omisiones parciales se mantuvieron como datos ausentes. Fuente: formularios del estudio.

La distribución confirma que la información procede de tres grupos de actores y combina cuestionarios cerrados con guías abiertas. Las diferencias entre registros recibidos e incluidos se concentran en las guías cualitativas y obedecen a respuestas sin contenido sustantivo o registros de prueba, por lo que deben considerarse al interpretar el corpus textual.

Cuestionario A estudiantes

Se analizaron 48 registros. No hay faltantes en las preguntas esenciales. Predominaron los estudiantes de primero de BGU (33; 68,8 %) y los de 15 años (30; 62,5 %). Los segundos y terceros aportan cuatro y 11 registros, respectivamente. La residencia es urbana en 24 casos, rural en 15 y no declarada en nueve.

Tabla 2

Plataformas intensidad y propósitos de uso

Pregunta	**Distribución de respuestas**
1. ¿Qué redes sociales utiliza con mayor frecuencia?	TikTok: 25 (52,1 %); Instagram: 16 (33,3 %); WhatsApp: 6 (12,5 %); Facebook: 1 (2,1 %).
2. ¿Cuál es el dispositivo principal de acceso?	Teléfono propio: 48 (100,0 %).
3. En un día habitual, ¿cuánto tiempo usa redes sociales?	3-4 h: 18 (37,5 %); 1-2 h: 17 (35,4 %); 5 h o más: 9 (18,8 %); No sabe: 4 (8,3 %).
4. ¿Con qué frecuencia revisa las redes?	5-10: 19 (39,6 %); Menos de 5 veces: 11 (22,9 %); Más de 20: 7 (14,6 %); No sabe: 6 (12,5 %); 11-20: 5 (10,4 %).
5. ¿Cuál es el propósito principal?	Entretenimiento: 26 (54,2 %); Conversar: 9 (18,8 %); Tareas: 8 (16,7 %); Informarse: 5 (10,4 %).

TikTok e Instagram suman 41 votaciones (85,4 %). Todos indicaron usar su propio teléfono. Veintisiete respuestas (56,3 %) indicaron un uso de tres horas diarias o más; cuatro no conocen su tiempo de uso. El objetivo principal es el entretenimiento. La intensidad mencionada no es suficiente para determinar por sí sola un uso como problemático.

El patrón de uso estudiantil se concentra en TikTok e Instagram y en el teléfono propio, con predominio del entretenimiento. Aunque más de la mitad reporta tres horas diarias o más, la duración aislada no permite clasificar el uso como problemático; la literatura recomienda considerar también finalidad, contexto y pérdida de control (Biscond et al., 2022; Tølbøll, 2026).

Cuestionario A prácticas y beneficios educativos.

Tabla 3

Momento de uso estudios y beneficios

Pregunta	Distribución de respuestas
6. ¿En qué momento las utiliza más?	Tarde: 39 (81,3 %); Noche: 7 (14,6 %); Durante clases: 1 (2,1 %); Antes de clases: 1 (2,1 %).
7. ¿Usa redes mientras realiza tareas o estudia?	A veces: 29 (60,4 %); Casi nunca: 12 (25,0 %); Nunca: 3 (6,3 %); Casi siempre: 2 (4,2 %); Siempre: 2 (4,2 %).
8. ¿Las usa después de la hora prevista para dormir?	A veces: 25 (52,1 %); Casi nunca: 10 (20,8 %); Nunca: 7 (14,6 %); Casi siempre: 4 (8,3 %); Siempre: 2 (4,2 %).
9. ¿Con qué frecuencia usa redes sociales para buscar información o apoyar sus tareas escolares?	A veces: 25 (52,1 %); Casi siempre: 10 (20,8 %); Siempre: 10 (20,8 %); Casi nunca: 3 (6,3 %).
10. ¿Cuál es el principal beneficio educativo que obtiene de las redes sociales?	Acceder a información: 22 (45,8 %); Aclarar dudas: 16 (33,3 %); Colaborar con compañeros/as: 4 (8,3 %); Aprender contenidos nuevos: 3 (6,3 %); Ninguno: 3 (6,3 %).

Las redes aparecen integradas tanto en actividades escolares como en momentos destinados al descanso: 68,8 % las utiliza durante tareas o estudio al menos algunas veces y 64,6 % después de la hora prevista para dormir. A la vez, 93,8 % identifica algún beneficio educativo, lo que evidencia una experiencia digital simultáneamente recreativa y académica; los posibles efectos sobre sueño dependen especialmente de patrones problemáticos de uso (Ahmed et al., 2024).

El uso de redes durante el estudio o la realización de tareas ocurre al menos algunas veces en 33 registros (68,8 %) y también después de la hora prevista para dormir en 31 ocasiones (64,6 %). A la vez, 45 registros (93,8 %) identifican algún tipo de ventaja educativa. Las redes se utilizan tanto en actividades recreativas como escolares.

Respuestas abiertas y conclusión

En las preguntas abiertas aparece la comunicación con familiares y amigos, búsqueda de datos, el sentido de pertenencia y el entretenimiento. También se observa la comparación e inseguridad por comentarios. Otros registros no señalan ninguna experiencia relevante. Se pide orientación, talleres, horarios y apoyo familiar o docente.

El instrumento muestra una variedad de usos y experiencias. La gestión del tiempo y la posibilidad de solicitar ayuda son temas para profundizar.

Cuestionario A resultados de frecuencia

Parte 1 de 2 · Base: 48 registros

Tabla 4

Distribución por ítem

Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Md
1. Reviso las redes sociales, aunque no haya recibido una notificación.	8 (16,7)	11 (22,9)	19 (39,6)	5 (10,4)	5 (10,4)	3
2. Permanezco conectado más tiempo del que había previsto.	5 (10,4)	13 (27,1)	21 (43,8)	7 (14,6)	2 (4,2)	3
5. He dormido menos por permanecer conectado.	18 (37,5)	13 (27,1)	10 (20,8)	6 (12,5)	1 (2,1)	2
6. He ocultado o minimizado ante mi familia el tiempo que paso en redes.	20 (41,7)	21 (43,8)	4 (8,3)	2 (4,2)	1 (2,1)	2
7. Reconozco cuándo un contenido cambia mi estado de ánimo.	10 (20,8)	7 (14,6)	12 (25,0)	4 (8,3)	15 (31,3)	3
8. Me comparo con otras personas y luego me siento peor conmigo mismo/a.	27 (56,3)	14 (29,2)	3 (6,3)	2 (4,2)	2 (4,2)	1
9. Los comentarios, reacciones o la falta de respuestas afectan mi ánimo.	29 (60,4)	4 (8,3)	12 (25,0)	1 (2,1)	2 (4,2)	1
10. Me siento inquieto/a cuando no puedo revisar las redes.	27 (56,3)	9 (18,8)	8 (16,7)	2 (4,2)	2 (4,2)	1
11. Uso las redes para evitar pensar en emociones que me incomodan.	17 (35,4)	8 (16,7)	13 (27,1)	6 (12,5)	4 (8,3)	2
12. Puedo desconectarme cuando noto que un contenido me altera.	16 (33,3)	12 (25,0)	8 (16,7)	6 (12,5)	6 (12,5)	2

Valores n (%). Md = mediana. Escala: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre; 5 siempre. Porcentajes redondeados a un decimal.

En los primeros ítems de frecuencia predominan respuestas intermedias o bajas en varios indicadores de malestar, mientras el reconocimiento de cambios de ánimo presenta mayor dispersión. La comparación social negativa no caracteriza a la mayoría de la muestra, coherente con evidencia que describe efectos de comparación heterogéneos y dependientes del tipo de comparación (Meier & Johnson, 2022; Burnell et al., 2024).

Identificar cuándo un contenido cambia el estado de ánimo obtuvo una mediana de 3, mientras que compararse y sentirse peor tuvo una mediana de 1. Diez respuestas (20,8 %) indican que casi siempre o siempre utilizan redes para evitar emociones incómodas.

Cuestionario A resultados de frecuencia

Parte 2 de 2 · Base: 48 registros

Tabla 4

Distribución por ítem · Continuación

Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Md
13. Pido ayuda a una persona adulta cuando una situación en línea me preocupa.	14 (29,2)	15 (31,3)	7 (14,6)	8 (16,7)	4 (8,3)	2
14. Me comunico con respeto, aunque no esté de acuerdo con otra persona.	9 (18,8)	8 (16,7)	6 (12,5)	7 (14,6)	18 (37,5)	4
15. He tenido conflictos por mensajes, publicaciones o comentarios.	29 (60,4)	8 (16,7)	9 (18,8)	1 (2,1)	1 (2,1)	1
16. He observado o vivido exclusión, burla o agresión en línea.	31 (64,6)	10 (20,8)	4 (8,3)	2 (4,2)	1 (2,1)	1
17. Las redes me han permitido recibir o brindar apoyo emocional.	11 (22,9)	6 (12,5)	14 (29,2)	13 (27,1)	4 (8,3)	3
18. Las notificaciones reducen mi concentración durante el estudio.	17 (35,4)	12 (25,0)	13 (27,1)	4 (8,3)	2 (4,2)	2
19. Después de un uso prolongado me cuesta concentrarme en clases o tareas.	19 (39,6)	16 (33,3)	10 (20,8)	2 (4,2)	1 (2,1)	2
20. Los acuerdos familiares o escolares me ayudan a regular el tiempo de uso.	9 (18,8)	8 (16,7)	10 (20,8)	8 (16,7)	13 (27,1)	3

Valores n (%). Md = mediana. Escala: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre; 5 siempre. Porcentajes redondeados a un decimal.

La segunda parte muestra fortalezas y necesidades coexistentes: la comunicación respetuosa alcanza una mediana alta, mientras pedir ayuda y desconectarse ante contenidos perturbadores presentan medianas menores. El apoyo emocional recibido o brindado mediante redes aparece en distintos niveles, aspecto compatible con la evidencia que reconoce potenciales beneficios del apoyo social en línea (Zhou & Cheng, 2022).

La comunicación respetuosa logro una mediana de 4. Las capacidades para desconectarse de los contenidos que alteran y pedir ayuda a un adulto obtuvieron una mediana de 2. No pedir ayuda puede indicar ausencia de una situación que la necesite. Los acuerdos familiares o escolares fueron considerados como útiles por 21 registros (43,8 %).

Cuestionario B padres madres o representantes

Se analizaron 43 registros: 36 de madres (83,7 %), cuatro de padres (9,3 %) y tres representantes (7,0 %). Corresponden a estudiantes de primero en 26 casos, segundo en siete y tercero en diez. No hay ausencias en las preguntas clave.

Tabla 5

Uso observado y acompañamiento familiar

Pregunta	Distribución de respuestas
1. Tiempo diario de uso observado	1-2 h: 16 (37,2 %); 3-4 h: 13 (30,2 %); 5 h o más: 8 (18,6 %); Menos de 1 h: 4 (9,3 %); No sabe: 2 (4,7 %).
2. Redes que usa con mayor frecuencia	WhatsApp: 18 (41,9 %); TikTok: 11 (25,6 %); Instagram: 7 (16,3 %); Facebook: 7 (16,3 %).
3. Momento de mayor uso	Tarde: 24 (55,8 %); Noche: 17 (39,5 %); Antes de clases: 1 (2,3 %); No sabe: 1 (2,3 %).
4. ¿Existen acuerdos familiares de uso?	Sí, se cumplen: 26 (60,5 %); Sí, a veces: 14 (32,6 %); No existen: 2 (4,7 %); No sabe: 1 (2,3 %).
5. ¿Ha conversado con el estudiante sobre emociones y redes?	Siempre: 21 (48,8 %); A veces: 12 (27,9 %); Casi siempre: 8 (18,6 %); Casi nunca: 1 (2,3 %); Nunca: 1 (2,3 %).

Las familias perciben un uso frecuente, principalmente en la tarde y noche, pero también reportan acuerdos y conversaciones sobre emociones y redes. Estas respuestas sugieren que el acompañamiento familiar forma parte del contexto de uso y no debe reducirse únicamente a restricciones de tiempo (Morawska et al., 2026; Sevilla-Fernández et al., 2025).

Veintiún familiares (48,8 %) indican haber observado un uso de tres horas o más. Veintiséis (60,5 %) indican que hay acuerdos que se cumplen y 14 (32,6 %) respondieron «Sí, a veces». Veintinueve (67,4 %) dicen hablar casi siempre o siempre sobre emociones y redes. Las respuestas represan las observaciones de los adultos y no equivalen a seguimiento directo del uso digital.

Las preguntas abiertas incluyen la utilidad para tareas y la comunicación, la falta de cambios, preocupación por el contenido, distracción y estado de ánimo. Se solicitan la realización de charlas, talleres y apoyo emocional. Algunas respuestas son en primera persona o son ambiguas; no se asignaron automáticamente al estudiante.

Cuestionario B resultados de frecuencia

Parte 1 de 2 · Base: 43 registros

Tabla 6

Distribución por ítem

Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Md
1. El estudiante usa las redes durante más tiempo del acordado.	3 (7,0)	10 (23,3)	14 (32,6)	13 (30,2)	3 (7,0)	3
2. El uso de redes retrasa tareas o responsabilidades del hogar.	9 (20,9)	12 (27,9)	13 (30,2)	5 (11,6)	4 (9,3)	3
3. El estudiante duerme menos por permanecer conectado.	16 (37,2)	14 (32,6)	9 (20,9)	3 (7,0)	1 (2,3)	2
4. Se muestra irritable cuando se limita el acceso.	14 (32,6)	13 (30,2)	10 (23,3)	2 (4,7)	4 (9,3)	2
5. Se compara con otras personas por contenidos que observa.	25 (58,1)	10 (23,3)	6 (14,0)	1 (2,3)	1 (2,3)	1
6. Los comentarios o reacciones en línea modifican su estado de ánimo.	20 (46,5)	12 (27,9)	8 (18,6)	2 (4,7)	1 (2,3)	2
7. Ha tenido conflictos familiares o con pares relacionados con redes.	28 (65,1)	8 (18,6)	4 (9,3)	3 (7,0)	0 (0,0)	1
8. Se aísla de actividades presenciales por continuar conectado.	27 (62,8)	12 (27,9)	2 (4,7)	2 (4,7)	0 (0,0)	1
9. Comunica a la familia cuando vive una situación incómoda en línea.	9 (20,9)	8 (18,6)	7 (16,3)	8 (18,6)	11 (25,6)	3
10. Acepta conversar sobre reglas y consecuencias del uso.	6 (14,0)	5 (11,6)	7 (16,3)	8 (18,6)	17 (39,5)	4

Valores n (%). Md = mediana. Escala: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre; 5 siempre. Porcentajes redondeados a un decimal.

Dieciséis familiares (37,2 %) señalan que casi siempre o siempre que el estudiante permanece conectado más tiempo del acordado. En cambio, 30 (69,8 %) responden nunca o casi nunca al ítem sobre dormir menos por estar conectado. La comunicación de momentos incómodos se presenta en casi siempre o siempre en 19 casos (44,2 %).

Se observa que mayoritariamente responden nunca, casi nunca considerando que va seguido de la comunicación de momentos incomodos y en menor proporción el estudiante se conecta más tiempo de lo acordado

Cuestionario B resultados de frecuencia

Parte 2 de 2 · Base: 43 registros

Tabla 7

Distribución por ítem · Continuación

Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Md
11. Cumple los acuerdos familiares sobre horarios o espacios sin dispositivos.	6 (14,0)	6 (14,0)	8 (18,6)	10 (23,3)	13 (30,2)	4
12. La familia acompaña sin revisar de manera invasiva sus comunicaciones privadas.	6 (14,0)	5 (11,6)	9 (20,9)	14 (32,6)	9 (20,9)	4
13. La institución educativa ofrece orientaciones útiles sobre uso responsable.	7 (16,3)	6 (14,0)	3 (7,0)	10 (23,3)	17 (39,5)	4
14. Las redes también apoyan actividades escolares o vínculos positivos.	7 (16,3)	1 (2,3)	14 (32,6)	16 (37,2)	5 (11,6)	3
15. La familia necesita mayor orientación para acompañar la vida digital del estudiante.	6 (14,0)	9 (20,9)	8 (18,6)	14 (32,6)	6 (14,0)	3
16. El estudiante usa las redes para buscar información y complementar sus tareas escolares.	5 (11,6)	3 (7,0)	13 (30,2)	14 (32,6)	8 (18,6)	4
17. Las redes facilitan que el estudiante se comunique con sus compañeros para realizar actividades académicas.	6 (14,0)	5 (11,6)	9 (20,9)	16 (37,2)	7 (16,3)	4
18. El contenido educativo de las redes despierta el interés del estudiante por aprender nuevos temas.	6 (14,0)	6 (14,0)	10 (23,3)	13 (30,2)	8 (18,6)	3
19. El uso académico de las redes contribuye al desarrollo de habilidades digitales del estudiante.	4 (9,3)	7 (16,3)	11 (25,6)	14 (32,6)	7 (16,3)	3
20. Las redes favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante cuando se utilizan con orientación.	5 (11,6)	2 (4,7)	11 (25,6)	19 (44,2)	6 (14,0)	4

Valores n (%). Md = mediana. Escala: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre; 5 siempre. S. Porcentajes redondeados a un decimal.

Veinte familiares (46,5 %) identifican la necesidad de orientación como algo que sucede casi siempre o siempre. Veinticinco (58,1 %) eligen esas categorías para el aprendizaje autónomo con apoyo. Las afirmaciones sobre necesidad o contribución educativa no representan acciones específicas; su interpretación está limitada por el uso de una escala de frecuencia.

En esta continuación destacan respuestas favorables sobre cumplimiento de acuerdos, acompañamiento no invasivo y búsqueda conjunta de soluciones. La combinación de límites, comunicación y participación familiar resulta más consistente con la literatura reciente que una interpretación centrada exclusivamente en control o vigilancia (Morawska et al., 2026; Sevilla-Fernández et al., 2025).

Cuestionario C docentes

Se revisaron 15 registros. Los cursos declarados son primero de BGU en siete casos (46,7 %), segundo en cinco (33,3 %) y tercero en tres (20,0 %).

Atención tareas y experiencias emocionales

Seis docentes (40,0 %) señalan casi siempre o siempre que las notificaciones o conversaciones interrumpen la atención. Siete (46,7 %) indican la afectación del cumplimiento o calidad de las tareas. Cinco (33,3 %) mencionan en la relación con la comparación social, la autoestima o la participación.

Potencial educativo y formación

Ocho registros (53,3 %) indican casi siempre o siempre que las actividades dirigidas en redes favorecen el aprendizaje autónomo. Once (73,3 %) señalan la necesidad de formación de que los docentes reciban educación emocional y vida digital. Cuatro (26,7 %) califican la coordinación con las familias como suficiente con esa frecuencia.

Respuestas abiertas

La primera pregunta abierta contiene 13 respuestas completas y dos sin su respuesta. Algunas mencionan interés por recursos educativos, organización de trabajo, distracción, uso excesivo o conflictos; otras expresan que no hay situaciones o aportan palabras aisladas. La diversidad impide atribuir una misma experiencia a todo el profesorado.

La segunda pregunta, sobre estrategias psicopedagógicas, presenta 12 respuestas con la «Opción 1» y tres vacías. Se excluye de la interpretación de estrategias porque no identifica una propuesta específica.

Cuestionario C resultados de frecuencia

Parte 1 de 2 · Base: 15 registros

Tabla 8

Distribución por ítem

Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Md
1. Los estudiantes intentan revisar redes durante actividades de clase.	3 (20,0)	3 (20,0)	5 (33,3)	2 (13,3)	2 (13,3)	3
2. Las notificaciones o conversaciones digitales interrumpen la atención.	2 (13,3)	2 (13,3)	5 (33,3)	4 (26,7)	2 (13,3)	3
3. Se observan cansancio o somnolencia vinculados con conexión nocturna.	3 (20,0)	2 (13,3)	7 (46,7)	1 (6,7)	2 (13,3)	3
4. El uso de redes afecta el cumplimiento o la calidad de las tareas.	0 (0,0)	1 (6,7)	7 (46,7)	6 (40,0)	1 (6,7)	3
5. Surgen conflictos escolares por publicaciones, mensajes o imágenes.	6 (40,0)	2 (13,3)	5 (33,3)	1 (6,7)	1 (6,7)	2
6. Algunos estudiantes muestran cambios de ánimo después de interacciones en línea.	3 (20,0)	3 (20,0)	7 (46,7)	1 (6,7)	1 (6,7)	3
7. La comparación social afecta la autoestima o la participación en clase.	3 (20,0)	1 (6,7)	6 (40,0)	4 (26,7)	1 (6,7)	3
8. Las redes favorecen colaboración y apoyo entre estudiantes	2 (13,3)	3 (20,0)	5 (33,3)	4 (26,7)	1 (6,7)	3
9. Las redes se utilizan con fines académicos de manera pertinente.	0 (0,0)	1 (6,7)	8 (53,3)	3 (20,0)	3 (20,0)	3
10. Las normas institucionales sobre dispositivos son claras y aplicables.	2 (13,3)	1 (6,7)	5 (33,3)	2 (13,3)	5 (33,3)	3

Valores n (%). Md = mediana. Escala: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre; 5 siempre. Porcentajes redondeados a un decimal.

La mediana de los elementos sobre la interrupción en la atención y el impacto en las tareas es de 3 (a veces), aun cuando existen respuestas en categorías más altas.

Desde la perspectiva docente, las interrupciones por notificaciones y la revisión de redes durante actividades de clase aparecen con frecuencias variables. Estos datos describen posibles interferencias atencionales sin demostrar un efecto causal sobre el rendimiento; revisiones recientes encuentran asociaciones principalmente negativas cuando el uso es recreativo y ocurre fuera de la tarea académica (Pyhältö et al., 2025).

Cuestionario C resultados de frecuencia

Parte 2 de 2 · Base: 15 registros

Tabla 9

Distribución por ítem ·

Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Md
11. El personal docente identifica señales de uso problemático o riesgo digital.	1 (6,7)	2 (13,3)	5 (33,3)	4 (26,7)	3 (20,0)	3
12. Los casos preocupantes se derivan mediante una ruta institucional conocida.	1 (6,7)	1 (6,7)	6 (40,0)	4 (26,7)	3 (20,0)	3
13. El profesorado necesita formación sobre educación emocional y vida digital.	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (26,7)	6 (40,0)	5 (33,3)	4
14. Existe coordinación suficiente con las familias ante situaciones de riesgo.	1 (6,7)	3 (20,0)	7 (46,7)	3 (20,0)	1 (6,7)	3
15. Las actividades de educación emocional ayudan a prevenir conflictos digitales.	0 (0,0)	1 (6,7)	4 (26,7)	7 (46,7)	3 (20,0)	4
16. Las redes facilitan el acceso a recursos que complementan los contenidos de clase.	0 (0,0)	2 (13,3)	6 (40,0)	6 (40,0)	1 (6,7)	3
17. La creación y difusión de contenido académico en redes fortalece la creatividad de los estudiantes.	1 (6,7)	1 (6,7)	6 (40,0)	6 (40,0)	1 (6,7)	3
18. Las redes permiten intercambiar conocimientos y resolver dudas fuera del horario de clase.	2 (13,3)	1 (6,7)	5 (33,3)	6 (40,0)	1 (6,7)	3
19. El uso pedagógico de las redes fortalece las habilidades para evaluar la confiabilidad de la información.	0 (0,0)	1 (6,7)	8 (53,3)	5 (33,3)	1 (6,7)	3
20. Las actividades educativas guiadas en redes favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes.	2 (13,3)	0 (0,0)	5 (33,3)	7 (46,7)	1 (6,7)	4

Valores n (%). Md = mediana. Escala: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre; 5 siempre. Porcentajes redondeados a un decimal.

La necesidad de formación, la función preventiva de actividades en educación emocional y el aprendizaje independiente mediante actividades dirigidas tienen una mediana de 4. Estos resultados describen las evaluaciones de los profesores.

Los docentes reconocen capacidades institucionales de identificación, orientación y derivación, aunque las respuestas no son uniformes. Esto sustenta la conveniencia de fortalecer protocolos de acompañamiento y educación socioemocional, especialmente porque las redes también pueden ofrecer oportunidades de conexión, empatía y apoyo entre pares (McDonald et al., 2026; Zhou & Cheng, 2022).

Los resultados de los cuestionarios y las percepciones recogidas entre los docentes permiten reconocer la importancia del acompañamiento institucional y la educación

socioemocional. Las guías de preguntas abiertas utilizadas con estudiantes, familiares y docentes, así como la guía del grupo focal, se presentan completas en el apartado de anexos.

Síntesis final

Los siete instrumentos permiten describir las prácticas y las percepciones desde los distintos puntos de vista de los actores. Los cuestionarios recogen las respuestas cuantitativas dentro de cada base; las guías ofrecen ejemplos, matices y propuestas. Ambos tipos de información son complementarios.

En conjunto, aparecen usos recreativos y educativos, experiencias emocionales diversas y necesidades de acompañamiento.

Se identifica:

Relación entre las redes sociales y las emociones.

Las respuestas muestran dos formas de influencia percibida:

- **Experiencias favorables:** comunicación con amigos y familiares, mensajes de apoyo, entretenimiento, pertenencia y ayuda para aprender.
- **Experiencias desfavorables:** compararse con otras personas, inseguridad ante los comentarios, malentendidos, distracción y dificultad para regular la utilización. del tiempo.

Por ejemplo, una estudiante describió que el mensaje de una amiga le ayudó a sentirse mejor; otras respuestas mencionaron tristeza o falta de confianza ante las interacciones digitales. Estos relatos permiten comprender las experiencias concretas, pero no determinar que las redes sean su única causa.

41 de 48 estudiantes 85,4 % respondieron “nunca” o “casi nunca” a la pregunta de compararse con otras personas y sentirse peor. Lo que indica que la comparación negativa no es característica de la mayoría, aunque aparezca en algunos testimonios.

Relación de las redes sociales con el estudio y el descanso

En los registros estudiantiles:

El 68,8 % utiliza redes al realizar las tareas o al estudiar al menos algunas veces.

El 64,6 % las utiliza después de la hora prevista para dormir al menos algunas veces.

El 41,7 % busca información o ayuda para tareas mediante redes casi siempre o siempre.

Los relatos de cansancio e interrupciones ayudan a contextualizar las cifras mencionadas. Por su parte, las respuestas sobre tutoriales, consultas y transferencia de materiales muestran la utilidad educativa.

Las redes pueden ser de apoyo en el aprendizaje y, en algunas experiencias, competir con el tiempo destinado al estudio y al descanso.

Aportes de las perspectivas familiares y docentes

Los tres grupos mencionan los temas siguientes: utilidad educativa, regulación del tiempo, distracción y acompañamiento. Esa coincidencia temática fortalece la relevancia de estudiarlos, pero no prueba causalidad.

Afirmaciones sobre la educación emocional

El estudio recoge indicios relacionados con:

- Reconocimiento de las propias emociones.
- Regulación de las respuestas ante los contenidos.
- Búsqueda de ayuda.
- Comunicación respetuosa y convivencia.

Por ejemplo, el 39,6 % de estudiantes reconoce casi siempre o siempre cuándo un contenido cambia su ánimo; el 25,0 % señala que casi siempre o siempre puede desconectarse cuando un contenido les altere.

Estos resultados permiten identificar aspectos para el acompañamiento psicopedagógico, sin embargo; esto no equivale a una evaluación integral de educación emocional, ni demuestra que esa capacidad haya mejorado o empeorado por el uso de redes, así mismo; pedir ayuda pocas veces puede reflejar que no se presentó una situación que la requiriera.

Discusión integrada

Los resultados del estudio coinciden con la literatura que recomienda evitar interpretaciones lineales entre tiempo de uso y bienestar. Revisiones recientes encuentran asociaciones débiles o inconsistentes para el uso general de redes, mientras los patrones problemáticos presentan vínculos más consistentes con malestar, sueño deficiente o soledad (Ahmed et al., 2024; Tølbøll, 2026; Feng et al., 2026). En consecuencia, los porcentajes de tiempo de conexión observados deben interpretarse junto con la finalidad del uso, la autorregulación y las experiencias relatadas.

Las experiencias de comparación e inseguridad identificadas en algunas respuestas tampoco representan a toda la muestra. La investigación sobre comparación social muestra resultados condicionados por la dirección de la comparación, las características personales y el contexto de uso (Verduyn et al., 2020; Meier & Johnson, 2022; Burnell et al., 2024). De manera similar, la literatura sobre salud mental adolescente señala que las redes pueden coexistir con beneficios de conexión y con riesgos para el bienestar, por lo que resulta metodológicamente más adecuado hablar de asociaciones y experiencias percibidas que de efectos universales (Blanchard et al., 2023).

En el ámbito familiar, los acuerdos y conversaciones reportados son relevantes porque la mediación parental comprende modelado, comunicación, establecimiento de límites, acompañamiento y supervisión, con resultados que varían según la estrategia y el adolescente

(Nielsen et al., 2019; Huang et al., 2023; Morawska et al., 2026; Sevilla-Fernández et al., 2025). En el ámbito escolar, los hallazgos sobre distracción deben analizarse diferenciando el uso académico del uso recreativo fuera de tarea, distinción que también aparece en revisiones sobre rendimiento escolar (Pyhältö et al., 2025).

Finalmente, la educación emocional aporta un marco para interpretar reconocimiento de estados de ánimo, autorregulación, comunicación, empatía y búsqueda de apoyo. La evidencia sobre aprendizaje socioemocional escolar respalda la utilidad de intervenciones educativas estructuradas (Cipriano et al., 2023; Teriba & Dawson, 2024), mientras los estudios sobre apoyo social y empatía digital muestran que las interacciones en línea también pueden cumplir funciones positivas (Zhou & Cheng, 2022; McDonald et al., 2026). Esto justifica propuestas institucionales centradas en competencias y acompañamiento, más que en la prohibición general de las plataformas.

CONCLUSIONES

Luego del análisis de las respuestas obtenidas se puede concluir que los participantes perciben las redes sociales, se relacionan de distintas maneras con sus experiencias emocionales y escolares, pues contienen tanto experiencias positivas como negativas; sin embargo, los datos no permiten probar que las redes causen cambios o afecten negativamente a todos los estudiantes de la Unidad Educativa José Peralta de la provincia de Cañar.

Los resultados permiten identificar una influencia percibida y diversa de las redes sociales en las experiencias emocionales y escolares de los estudiantes participantes. Las respuestas muestran oportunidades de comunicación, apoyo entre iguales y aprendizaje, junto con situaciones de comparación, malestar, distracción y desplazamiento del tiempo de descanso. También se registraron experiencias de ausencia de cambios, por lo que no se puede confirmar la afectación de manera uniforme. Desde el punto de vista cualitativo, interpretativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico, los datos permiten diseñar acciones orientadas al reconocimiento emocional, el autocontrol del uso y el acompañamiento familiar y docente. Por el carácter descriptivo del estudio, no es posible establecer relaciones causales ni generalizar los resultados entre todos los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa José Peralta de la provincia de Cañar.

Respecto al propósito de identificar las prácticas de uso, TikTok e Instagram concentraron el 85,4 % de las preferencias estudiantiles y el 56,3 % reportó utilizar redes durante tres horas diarias o más. El 68,8 % indicó utilizarlas mientras realiza tareas o estudia al menos algunas veces y el 64,6 % después de la hora prevista para dormir. Sin embargo, el 93,8 % reconoció algún beneficio educativo, por lo que el tiempo de uso debe interpretarse junto con el propósito, el contexto y la capacidad de autorregulación, y no como un indicador aislado de uso problemático.

En relación con las experiencias vinculadas con educación emocional, se identificaron diferencias en el reconocimiento de cambios de ánimo, la capacidad de desconectarse de contenidos que generan malestar, la búsqueda de ayuda y la comunicación respetuosa. Las respuestas abiertas aportaron experiencias favorables y desfavorables, pero estos indicadores no constituyen una evaluación integral ni diagnóstica de la educación emocional y tampoco permiten afirmar que las redes hayan causado mejoras o deterioros en dichas capacidades.

Las perspectivas de familiares y docentes complementaron la información estudiantil y mostraron la importancia del acompañamiento. Los acuerdos familiares, el diálogo sobre emociones y redes, la orientación docente y las rutas institucionales de apoyo aparecen como recursos pertinentes.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda que la Unidad Educativa José Peralta fortalezca las acciones de educación emocional y ciudadanía digital dirigidas a los estudiantes de bachillerato, incorporando actividades orientadas al reconocimiento de las emociones generadas durante la interacción en redes sociales, la autorregulación, el manejo de la comparación social, la comunicación respetuosa y la identificación de situaciones digitales que requieran apoyo de una persona adulta.

Se recomienda desarrollar estrategias de autorregulación del tiempo de uso de las redes sociales, especialmente durante las actividades académicas y en los horarios destinados al descanso. Estas acciones no deberían centrarse únicamente en restringir el acceso, sino en promover hábitos digitales conscientes, planificación del tiempo, establecimiento de horarios y capacidad para desconectarse cuando el contenido o el tiempo de exposición interfieran con otras actividades cotidianas.

En el ámbito familiar, se recomienda fortalecer el acompañamiento mediante espacios de orientación para madres, padres y representantes sobre educación emocional y uso responsable de redes sociales. El establecimiento de acuerdos familiares puede complementarse con una comunicación abierta que permita a los adolescentes expresar experiencias incómodas, solicitar ayuda y analizar conjuntamente situaciones relacionadas con contenidos, comentarios, comparaciones o conflictos ocurridos en entornos digitales.

Para el personal docente y los profesionales de apoyo institucional se recomienda implementar actividades de formación sobre educación emocional, ciudadanía digital y acompañamiento ante situaciones vinculadas con las redes sociales. Esta formación puede favorecer la identificación oportuna de necesidades de apoyo y la incorporación de actividades educativas relacionadas con autorregulación, convivencia digital, pensamiento crítico y uso académico responsable de estas plataformas.

REFERENCIAS

Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy, 4*(10), 1358–1367. https://doi.org/10.1002/jac5.1441

Ahmed, O., Walsh, E. I., Dawel, A., Alateeq, K., Espinoza Oyarce, D. A., & Cherbuin, N. (2024). Social media use, mental health and sleep: A systematic review with meta-analyses. Journal of Affective Disorders, 367, 701–712. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.193

Alarcón-Allaín, G. F., & Salas-Blas, E. (2022). Adicción a redes sociales e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior técnica. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 22*(1), 152–166. https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.640

Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific Reports, 10*, 10763. https://doi.org/10.1038/s41598-020-67727-7

Biscond, M., Revranche, M., & Husky, M. M. (2022). Measuring adolescents' use of social media: A systematic review. L'Encéphale, 48(3), 335–348. https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.08.016

Blanchard, L., Conway-Moore, K., Aguiar, A., Önal, F., Rutter, H., Helleve, A., Nwosu, E., Falcone, J., Savona, N., Boyland, E., & Knai, C. (2023). Associations between social media, adolescent mental health, and diet: A systematic review. Obesity Reviews, 24(S2), e13631. https://doi.org/10.1111/obr.13631

Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S.-L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *Journal of Adolescent Health, 66*(6 Suppl.), S89–S99. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Burnell, K., Trekels, J., Prinstein, M. J., & Telzer, E. H. (2024). Adolescents' social comparison on social media: Links with momentary self-evaluations. Affective Science, 5(4), 295–299. https://doi.org/10.1007/s42761-024-00240-6

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Feng, H.-P., Lien, Y.-J., Cian, S.-Y., Wang, W.-Y., Li, Y.-T., Chen, C.-H., & Wu, Y.-Y. (2026). Exploring the relationship between social media use and loneliness in adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 61(8), 1345–1359. https://doi.org/10.1007/s00127-026-03175-4

Fréchette, J., Bitzas, V., Aubry, M., Kilpatrick, K., & Lavoie-Tremblay, M. (2020). Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. *International Journal of Qualitative Methods, 19*. https://doi.org/10.1177/1609406920907254

Hennink, M. M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine, 292*, 114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Huang, S., Lai, X., Li, Y., Wang, W., Zhao, X., Dai, X., Wang, H., & Wang, Y. (2023). Does parental media mediation make a difference for adolescents? Evidence from an empirical cohort study of parent-adolescent dyads. Heliyon, 9(4), e14897. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14897

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851

McDonald, E. M., Tobin, K. E., Cooper, A. M., & Tully, E. C. (2026). A systematic review and meta-analysis of social media use and empathy in adolescence. Journal of Adolescence, 98(3), 643–658. https://doi.org/10.1002/jad.70092

Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). Social comparison and envy on social media: A critical review. Current Opinion in Psychology, 45, 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302

Morawska, A., Adina, J., Khan, A., & Turner, K. M. T. (2026). Parental factors associated with social media use in adolescence: A systematic review. Journal of Adolescence, 98(1), 51–68. https://doi.org/10.1002/jad.70062

Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H., & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. Journal of Behavioral Addictions, 8(4), 649–663. https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61

Pyhältö, K., Rekola, H., Salovuori, S., Kosola, S., & Anttila, H. (2025). The relationship between academic achievement and off-task social media and smartphone usage: Evidence from a systematic literature review. Acta Psychologica, 260, 105645. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105645

Ranganathan, P., & Caduff, C. (2023). Designing and validating a research questionnaire—Part 1. *Perspectives in Clinical Research, 14*(3), 152–155. https://doi.org/10.4103/picr.picr_140_23

Sevilla-Fernández, D., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Machimbarrena, J. M., Ortega-Barón, J., & González-Cabrera, J. (2025). Parental mediation and the use of social networks: A systematic review. PLOS ONE, 20(2), e0312011. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312011

Teriba, A., & Dawson, D. (2024). Expanding high school counseling in a social media world: Improving student and community well-being. Psychological Reports, 127(2), 807–826. https://doi.org/10.1177/00332941221129138

Tølbøll, K. B. (2026). Review: Social media use and adolescent mental health—An umbrella review and power analysis. Child and Adolescent Mental Health. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/camh.70071

Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology, 44*, 58–68. *https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017*

Verduyn, P., Gugushvili, N., Massar, K., Täht, K., & Kross, E. (2020). Social comparison on social networking sites. Current Opinion in Psychology, 36, 32–37. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.002

Viscarra Armijos, C. P., Villena Camacho, A. V., & Robayo Punina, E. G. (2025). La influencia de las redes sociales en la conducta de adolecentes de 15 a 19 años; caso de estudio, alumnos de la Unidad Educativa Angel Polibio Chávez, San Miguel de Bolívar. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society, 2*(4), e286. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10304449*

Zhou, Z., & Cheng, Q. (2022). Relationship between online social support and adolescents' mental health: A systematic review and meta-analysis. Journal of Adolescence, 94(3), 281–292. https://doi.org/10.1002/jad.12031

ANEXOS

Anexo A. Guías de recolección de datos

Se incluyen las guías de preguntas abiertas dirigidas a estudiantes, familiares y docentes, así como la guía utilizada para el grupo focal con estudiantes.

Enlace de acceso: https://drive.google.com/file/d/10K-l5ohO_WqmLOgnx5NpmAtgQTUmVkKS/view?usp=sharing