



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
DE LIMA METROPOLITANA**

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

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

Autora

Aspiazú Luna, Diana Megalit

Asesor

López Odar, Dennis Rolando
ORCID: 0000-0001-7622-7066

Jurado

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero
Del Rosario Pacherras, Orlando
Aguilar Mori de Oporto, Karim

Lima - Perú

2026

ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

INFORME DE ORIGINALIDAD

24%

INDICE DE SIMILITUD

22%

FUENTES DE INTERNET

15%

PUBLICACIONES

13%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

7%

2

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

4%

3

Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal

Trabajo del estudiante

1%

4

repositorio.uwiener.edu.pe

Fuente de Internet

1%

5

repositorio.autonoma.edu.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.autonomadeica.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

Submitted to UNIBA

Trabajo del estudiante

1%

8

Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola

Trabajo del estudiante

<1%

9

repositorio.ucss.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

10

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

11

repositorio.upeu.edu.pe

Fuente de Internet

<1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

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

Autora

Aspiazú Luna, Diana Megalit

Asesor

López Odar, Dennis Rolando

ORCID: 0000-0001-7622-7066

Jurado

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Del Rosario Pacherras, Orlando

Aguilar Mori de Oporto, Karim

Lima – Perú

2026

Dedicatoria

A mis padres, por ser los pilares en cada etapa de mi vida.

Agradecimientos

A mi asesor, Mg. Dennis López, por la paciencia y la guía brindadas durante el desarrollo de este trabajo.

A mis padres, por la confianza en mí, el apoyo constante y por ser un referente de fortaleza y perseverancia, cuyo ejemplo ha orientado tanto este trabajo como mi formación personal.

A mi hermana, por su cercanía, compañía y consejos en cada etapa.

ÍNDICE

Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	2
1.2. Antecedentes.....	5
<i>1.2.1. Antecedentes nacionales.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2.2. Antecedentes internacionales.....</i>	<i>9</i>
1.3. Objetivos.....	12
<i>1.3.1. Objetivo general.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3.2. Objetivos específicos.....</i>	<i>12</i>
1.4. Justificación.....	13
1.5. Hipótesis.....	14
<i>1.5.1. Hipótesis general.....</i>	<i>14</i>
<i>1.5.2. Hipótesis específicas.....</i>	<i>14</i>
II. MARCO TEÓRICO.....	16
2.1. Bases teóricas de adicción a redes sociales.....	16
<i>2.1.1. Definición de redes sociales.....</i>	<i>16</i>
<i>2.1.2. Tipos de redes sociales.....</i>	<i>17</i>
<i>2.2.3. Concepciones teóricas sobre de la adicción a redes sociales.....</i>	<i>18</i>

2.1.4. Características de la adicción a redes sociales según modelos teóricos.....	20
2.1.5. Factores que influyen en la adicción a redes sociales en adolescentes.....	22
2.2. Bases teóricas de autoeficacia académica.....	25
2.2.1. La teoría cognitiva social de Bandura.....	25
2.2.2. Conceptualización de la autoeficacia	26
2.2.3. Fuentes de información de la autoeficacia	27
2.2.4. Autoeficacia académica en la adolescencia.....	28
2.2.5. Importancia de la autoeficacia académica en el contexto educativo.....	29
III. MÉTODO.....	31
3.1. Tipo de investigación.....	31
3.2. Ámbito temporal y espacial	31
3.3. Variables	31
3.3.1. Adicción a las redes sociales	31
3.3.2. Autoeficacia académica	32
3.4. Población y muestra.....	33
3.5. Instrumentos.....	34
3.5.1. Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS)	34
3.5.2. Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).....	39
3.6. Procedimiento	43
3.7. Análisis de datos	44
3.8. Consideraciones éticas	45

IV. RESULTADOS	46
4.1. Análisis descriptivo	46
4.1.1. Niveles de uso de redes sociales	46
4.1.2. Niveles de autoeficacia académica	47
4.2. Análisis inferencial	48
4.2.1. Adicción a redes sociales según sexo	48
4.2.2. Autoeficacia académica según sexo	49
4.2.3. Relación entre adicción a redes sociales y autoeficacia académica	50
4.2.4 Relación entre las dimensiones de adicción a redes sociales y autoeficacia académica	51
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	53
VI. CONCLUSIONES	61
VII. RECOMENDACIONES	62
VIII. REFERENCIAS	74
IX. ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable adicción a redes sociales	32
Tabla 2. Operacionalización de la variable autoeficacia académica.....	32
Tabla 3. Características sociodemográficas de la muestra.....	34
Tabla 4. Puntos de corte para la puntuación total del cuestionario de ARS	36
Tabla 5. Análisis descriptivo y de homogeneidad del cuestionario de ARS	37
Tabla 6. Confiabilidad por consistencia interna del del cuestionario de ARS y sus dimensiones	38
Tabla 7. Coeficientes de correlación de Pearson entre la escala global y sus tres dimensiones...	39
Tabla 8. Puntos de corte para la puntuación total de la EAPESA	40
Tabla 9. Análisis descriptivo y de homogeneidad de la EAPESA	42
Tabla 10. Confiabilidad por consistencia interna de la EAPESA.....	42
Tabla 11. Cargas factoriales de los ítems de la EAPESA.....	43
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la frecuencia de uso de redes sociales	46
Tabla 13. Niveles de uso de redes sociales	47
Tabla 14. Niveles autoeficacia académica	47
Tabla 15. Análisis de la normalidad de adicción a redes sociales según sexo.....	48
Tabla 16. Análisis comparativo de la adicción a redes sociales según sexo.....	48
Tabla 17. Análisis de la normalidad de autoeficacia académica según sexo.....	49
Tabla 18. Análisis comparativo de la autoeficacia académica según sexo.....	49
Tabla 19. Análisis de la normalidad de adicción a redes sociales y autoeficacia académica	50
Tabla 20. Relación entre adicción a redes sociales y autoeficacia académica.....	50
Tabla 21. Análisis de la normalidad de las dimensiones de Adicción a Redes Sociales.....	51
Tabla 22. Relación entre dimensiones de adicción a redes sociales y autoeficacia académica ...	51

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en 180 estudiantes de ambos sexos, de tercero a quinto de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, con edades entre 14 y 17 años. El estudio tuvo un diseño no experimental, transversal, con nivel descriptivo-comparativo y correlacional. Se emplearon el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) de Ecurra y Salas (2014) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983). Los resultados mostraron una correlación negativa y significativa ($\rho = -.35, p < .05$) de magnitud moderada entre ambas variables. En cuanto a las dimensiones, la relación fue de magnitud moderada entre la autoeficacia académica y el uso excesivo de redes sociales ($\rho = -.312$), y pequeña con la obsesión por las redes sociales ($\rho = -.153$) y la falta de control personal en el uso de las redes sociales ($\rho = -.125$). Asimismo, un grupo considerable de estudiantes presentó niveles de uso en riesgo (30.4 %) y problemático de redes sociales (10.7 %), mientras que la mayoría evidenció niveles muy bajos (34.8 %) y bajos (25.3 %) de autoeficacia académica. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la adicción a redes sociales ($p = .392$) ni en la autoeficacia académica ($p = .054$), según sexo. Se concluye que, a mayores niveles de adicción a redes sociales, los niveles de autoeficacia académica tienden a disminuir, evidenciando la necesidad de atender ambas variables en el contexto educativo.

Palabras clave: adicción, adicción a redes sociales, autoeficacia académica, estudiantes de secundaria, redes sociales.

Abstract

The objective of the study was to determine the relationship between social media addiction and academic self-efficacy in 180 students of both sexes, from the third to fifth year of secondary school at a private educational institution in Metropolitan Lima, aged between 14 and 17 years. The study had a non-experimental, cross-sectional, descriptive-comparative and correlational design. The Social Media Addiction Questionnaire (ARS) by Escurra and Salas (2014) and the Specific Perceived Self-Efficacy in Academic Situations Scale (EAPESA) by Palenzuela (1983) were used. The results showed a significant negative correlation ($\rho = -.35, p < .05$) of moderate magnitude between the two variables. Regarding the dimensions, a moderate relationship was found between academic self-efficacy and excessive use of social media ($\rho = -.312$), and a weak relationship with obsession with social media ($\rho = -.153$) and lack of personal control ($\rho = -.125$). Likewise, a considerable proportion of students showed risky (30.4%) and problematic (10.7%) levels of social media use, while most presented very low (34.8%) and low (25.3%) levels of academic self-efficacy. No statistically significant differences were found in social media addiction ($p = .392$) or academic self-efficacy ($p = .054$) according to sex. It is concluded that higher social media use is associated with lower levels of academic self-efficacy, highlighting the need to address both variables within the educational context.

Keywords: addiction, social media addiction, academic self-efficacy, secondary students, social media.

I. INTRODUCCIÓN

El uso de redes sociales se ha convertido en una práctica central entre los adolescentes y, en algunos casos, puede volverse difícil de regular. Diversos estudios señalan que este grupo presenta mayor susceptibilidad a patrones de uso problemático durante esta etapa del desarrollo (Andreassen, 2015; Capilla y Cubo, 2017; García del Castillo, 2013; Hefner et al., 2018). A nivel internacional y latinoamericano se han reportado incrementos en los indicadores de adicción a estas plataformas (Colonio, 2023; Montag et al., 2024). En el Perú, el acceso y tiempo de uso son elevados (Arnao y Surpachín, 2016), y aproximadamente un tercio de los adolescentes presenta señales asociadas a un uso adictivo (Rojas, 2024).

Esta situación resulta relevante debido a sus efectos en el rendimiento académico, incluyendo aspectos como la autoeficacia académica (Chávez et al., 2024; Doménech et al., 2019; Luján, 2021; Sánchez y Gómez, 2020). Por todo lo mencionado, se planteó como objetivo principal determinar la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. En base a ello, se desarrolló la estructura del estudio de la siguiente manera: el primer capítulo aborda el planteamiento del problema, exponiendo el impacto del uso de redes sociales a partir de datos estadísticos recientes. Además, se analizan las razones por las cuales los adolescentes son una población especialmente vulnerable y se destaca la importancia de estudiar esta problemática en relación con variables académicas como la autoeficacia académica.

Posteriormente, se presentan los antecedentes tanto nacionales como internacionales. Algunos de los cuales abordan de manera directa la relación entre las dos variables analizadas, mientras que otros son de tipo descriptivo o consideran otras variables asociadas, lo que evidencia que aún existe un desarrollo limitado en este campo. Luego, se presentan los objetivos, hipótesis

y justificación del estudio, resaltando su aporte teórico al ampliar la comprensión de la relación de ambas variables en población adolescente, así como su relevancia práctica al ofrecer información que puede orientar el diseño de estrategias preventivas o de intervención.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico. En este apartado se enfatiza en las principales concepciones sobre la adicción a las redes sociales, sus modelos explicativos, los factores que influyen en la aparición de este fenómeno, así como los beneficios y riesgos asociados a su uso. Asimismo, se desarrollan las bases teóricas de la autoeficacia académica, haciendo énfasis en la teoría que sustenta el concepto, su proceso de desarrollo y su relevancia dentro del contexto educativo.

En el tercer capítulo se describe el método, especificando el tipo de investigación, las características de la muestra y los instrumentos utilizados, incluyendo la presentación de sus evidencias psicométricas en la muestra estudiada. Además, se detalla el procedimiento seguido y las consideraciones éticas que guiaron la investigación. En el cuarto capítulo se presentan los resultados, iniciando con el análisis descriptivo de las variables y continuando con los análisis inferenciales que permiten profundizar en la relación entre ellas.

El quinto capítulo corresponde a la discusión, en la cual los resultados se interpretan considerando la teoría y estudios previos, señalando además sus implicaciones prácticas. Posteriormente, se exponen las conclusiones y se formulan recomendaciones para adolescentes, docentes y padres, junto con sugerencias metodológicas que puedan guiar futuras investigaciones. Finalmente, en el sexto capítulo se identifican cada una de las referencias que se utilizaron en la presente investigación, añadiendo por último los anexos.

1.1. Descripción y formulación del problema

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han integrado en el día a día de

las personas. En particular, las redes sociales, definidas como espacios virtuales que facilitan la interacción y el intercambio de experiencias entre los usuarios (Kaplan y Haenlein, 2010), cuya influencia se ha extendido a nivel mundial. De acuerdo con el reporte elaborado por We Are Social y Kepios (2025), el número de usuarios de redes sociales alcanzó los 5.24 mil millones, lo que representa el 63.9% de la población mundial. De acuerdo con la OBS Business School (2023), esta cifra crece anualmente un 3%, al igual que el tiempo medio de uso.

Sin embargo, este incremento en la conectividad ha traído desafíos importantes, especialmente entre adolescentes, quienes, además de encontrarse en una etapa de consolidación de habilidades de autorregulación (Hefner et al., 2018, como se cita en Reinecke et al., 2018), se caracterizan por una alta familiaridad con la tecnología (Capilla y Cubo, 2017; García del Castillo, 2013) y una búsqueda constante de validación social (Andreassen, 2015), factores que los hacen más vulnerables al uso problemático.

Este fenómeno se refleja en lo reportado por el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC, 2022), el cual registró un aumento del uso problemático de redes sociales del 7 % en 2018 al 11 % en 2022. Además, otro estudio de la misma red de investigación, que abarcó 29 países, evidenció que entre el 3 % y el 14 % de los adolescentes de 11 a 15 años presentan un uso de redes sociales que puede considerarse problemático, con una media de 7.38 %.

En este contexto, algunos autores han planteado el concepto de adicción a las redes sociales, entendido como una relación con estas plataformas que se vuelve difícil de regular, en la que los pensamientos, las emociones y la conducta quedan cada vez más orientados hacia su uso, llegando a interferir con distintas áreas de la vida (Escurrea y Salas, 2014). En esta línea, Colonio (2023) identificó, a partir de una revisión sistemática, que la mayoría de estudios reportaban niveles medios y altos de adicción en adolescentes latinoamericanos entre 2020 y 2022.

Por otro lado, en el contexto peruano, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024) señala que el 84.9 % de los adolescentes entre 12 y 17 años utilizan Internet, lo que representa un aumento frente al año anterior. Además, un estudio realizado por el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO) reportó que el tiempo de uso de internet promedio era de tres horas diarias, extendiéndose hasta quince horas en algunos casos (Arnao y Surpachín, 2016). Sumado a ello, un estudio de IPSOS en el 2021, como se cita en Rojas (2024) reportó que la tercera parte de los adolescentes evaluados presentaban características adictivas respecto al uso de redes sociales.

Esta problemática genera implicancias emocionales, sociales y académicas en la vida de los adolescentes (Ciacchini et al., 2023), destacándose especialmente las repercusiones académicas en el contexto escolar. Diversas investigaciones han documentado que la adicción a redes sociales puede actuar como un obstáculo para el rendimiento académico (Lorenzo-Rumbo et al., 2025), mientras que la autoeficacia académica se presenta como una variable protectora (Sulca et al., 2021; Pozo y Moreta, 2023). Dicha variable se refiere a cómo el estudiante se percibe frente a los retos académicos; es decir, si considera que posee la capacidad para afrontarlos con éxito (Domínguez-Lara, 2014). Además, algunos estudios han evidenciado que la adicción a redes sociales está asociada a la procrastinación académica (Bautista et al., 2023; Yana et al., 2022) y a bajos niveles de autoeficacia (Chávez et al., 2024; Doménech et al., 2019; Luján, 2021).

No obstante, pese a su relevancia, son escasos los estudios que exploran específicamente la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en población adolescente, lo que evidencia la necesidad de seguir profundizando en esta línea de investigación.

En ese sentido, el presente estudio busca aportar evidencia empírica que permita comprender mejor esta relación, ofreciendo las bases para diseñar intervenciones preventivas en

el contexto escolar. Ante lo expuesto en el apartado anterior, se planteó la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

A partir de esta pregunta general, se desprenden los siguientes problemas específicos:

PE1: ¿Cuáles son los niveles de uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

PE2: ¿Cuáles son los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

PE3: ¿Existen diferencias significativas en la adicción a redes sociales según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

PE4: ¿Existen diferencias significativas en la autoeficacia académica según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

PE5: ¿Cuál es la relación entre la obsesión por las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

PE6: ¿Cuál es la relación entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

PE7: ¿Cuál es la relación entre el uso excesivo de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Se han encontrado únicamente dos investigaciones que relacionan directamente las variables estudiadas. La primera corresponde a una investigación de diseño predictivo desarrollada

por Chávez et al. (2023) sobre adicción a redes sociales, procrastinación y autoeficacia académica, realizada en 404 estudiantes de ambos sexos, de cuarto y quinto año de secundaria, pertenecientes a un colegio de la región San Martín, con edades entre 15 y 17 años. Por medio del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) de Ecurra y Salas, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko y la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas de Domínguez, se encontró que la adicción a redes sociales es predictora significativa de la autoeficacia académica ($p < .05$), concluyendo que la adicción a redes sociales constituye una variable relevante en el estudio de la autoeficacia académica.

El segundo estudio, realizado por Luján (2021), fue de tipo descriptivo-correlacional y examinó la relación entre el uso de redes sociales y la autoeficacia académica. Se contó con la participación de 28 estudiantes de tercer grado de secundaria, de sexo femenino y masculino, de una institución educativa de Quiruvilca, La Libertad. Los datos se recogieron mediante instrumentos elaborados por la propia autora, validados por juicio de expertos y con adecuados coeficientes de confiabilidad ($\alpha = .874$ y $\alpha = .861$). Encontrándose que más de la mitad de los alumnos (57.2%) hacen un uso regular de las redes sociales, un 35.7% un bajo uso, mientras que una minoría presenta uso elevado (7.1%). En paralelo, la mayor proporción de estudiantes (67.9%) se ubicó en niveles de autoeficacia académica considerados regulares, el 10.7% alcanzó niveles excelentes y el 21.4% se ubicó en la categoría deficiente. Finalmente, se encontró una relación negativa y significativa entre las variables estudiadas ($\rho = -.43, p < .05$), indicando que un mayor uso de redes sociales se asocia con una menor percepción de autoeficacia académica. Se concluye que los hallazgos respaldan la inclusión de la autoeficacia académica como una variable clave en el análisis del uso de redes sociales en el ámbito educativo.

Por otra parte, se identificó una investigación descriptiva a cargo de Carrasco y Pinto

(2021), cuyo propósito fue determinar el nivel de adicción a redes sociales. Para ello se contó con la participación de 914 estudiantes de ambos sexos, que cursaban tercero y cuarto año de secundaria, con edades entre 14 y 16 años, de las ciudades de Lima y Arequipa, quienes respondieron el Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS). El análisis por sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Respecto a los niveles de adicción, se encontró que casi la mitad se situó en el nivel alto (46,8%), mientras que un 35.2% correspondió al nivel medio y una proporción menor al nivel bajo (17. 9%). Se concluyó que la adicción a redes sociales se manifiesta de manera significativa en esta población, evidenciando la conveniencia de continuar explorando este fenómeno.

Finalmente, se reportaron investigaciones que relacionan la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica con otras variables de carácter académico, encontrándose un mayor número de estudios centrados en la adicción a redes en comparación con los que abordan la autoeficacia. Todas estas investigaciones corresponden a diseños descriptivo–correlacionales y transversales. Entre ellas destaca el trabajo de Bautista et al. (2023), orientado a analizar la relación entre adicción a redes sociales y procrastinación académica. La muestra estuvo integrada por 223 adolescentes de cuatro instituciones educativas públicas peruanas. Dichos participantes fueron de ambos sexos, cursaban el quinto de secundaria y sus edades oscilaban entre 15 y 18 años. Mediante el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), se observó una distribución relativamente equilibrada en los niveles de adicción: 36.3% en nivel bajo, 33.6% moderado y 30.1% alto. Respecto a la procrastinación académica, un mayor porcentaje se ubicó en el nivel medio (42.6%) Asimismo, se encontró una relación positiva y significativa entre las variables analizadas ($\rho = .429, p < .05$), concluyendo que la adicción a redes sociales es una problemática identificable en esta población, lo que justifica el interés por

analizar su vinculación con otras variables académicas relevantes, como la procrastinación.

De manera similar, Yana et al. (2022) también estudiaron la relación entre adicción a redes sociales y procrastinación académica en una muestra más amplia de 1,255 estudiantes de sexo masculino y femenino, de 12 a 17 años de una institución educativa pública de Puno, aplicando los mismos instrumentos. Sin embargo, a diferencia del estudio anterior, sus resultados evidenciaron niveles más elevados de adicción, ya que del 99.2% de los estudiantes que reportaron adicción a las redes sociales, el 67.8% se encontraba en un nivel grave, mientras que solo el 5.5% presentó un nivel leve. Los niveles de procrastinación académica también fueron elevados, reportándose que un 68.6% se encontraba en la categoría alta, seguido por un 16.8% en la categoría moderada. Finalmente, se halló una correlación positiva y significativa entre las variables ($r = .710$; $p < .05$), concluyéndose, al igual que en el estudio anterior, que la adicción a redes sociales constituye un fenómeno presente en esta población y que resulta pertinente continuar abordándolo en el ámbito académico.

A las dos investigaciones anteriores se suman otros trabajos que amplían el análisis hacia otras variables asociadas. En este marco, Celine (2021) examinó la relación entre el uso de redes sociales y la impulsividad en 136 estudiantes de 1° a 5° de secundaria de un colegio privado de Lima, cuyas edades variaban entre 12 y 17 años, y pertenecían a ambos sexos. Para ello empleó el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) junto con la Escala de Impulsividad de Barrat de Salvo y Castro. Se reportó que, entre semana, la mayoría de estudiantes usaba redes sociales entre 1 y 3 horas diarias (41.2%), mientras que los fines de semana este grupo continuó predominando (39%), pero con un aumento en quienes empleaban de 3 a 6 horas (25%) y más de 6 horas (10.3%). Además, los adolescentes que se conectaban entre 3 y 6 horas diarias obtuvieron mayores puntajes de uso problemático ($F = 9.41$, $p < .01$), sin encontrarse diferencias significativas

por sexo ($p > .05$). Finalmente, se encontró una relación positiva y significativa entre las variables estudiadas ($p < .05$), concluyendo que la comprensión de la adicción a redes sociales requiere considerar su vínculo con componentes emocionales, como la impulsividad.

En una línea distinta, Sulca et al. (2021) analizaron la relación entre autoeficacia académica y rendimiento escolar en una muestra de 263 estudiantes de primero a quinto de secundaria de una institución pública de Lima, integrada por participantes de ambos sexos. A través de la Escala de Autoeficacia de los Escolares (ACAES) y las calificaciones de cada estudiante, hallaron que la mayoría presentó niveles medios de autoeficacia (66.5%), mientras que los niveles bajo y alto se registraron en proporciones menores (17.1% y 16.3%, respectivamente), sin encontrarse diferencias significativas en función del sexo ($p > .05$). En cuanto al rendimiento académico, la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el nivel regular (64.3%). Además, se halló una correlación positiva y significativa entre las variables analizadas ($\rho = .397$, $p < .05$), concluyéndose que la autoeficacia académica constituye una variable relevante a considerar en el análisis del desempeño escolar.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Al igual que en el contexto nacional, se han encontrado únicamente dos investigaciones que relacionan directamente las variables estudiadas en el presente trabajo, ambas de tipo descriptivo–correlacional y transversal. La primera corresponde a Sánchez y Gómez (2020), quienes evaluaron a 1013 estudiantes de ambos sexos que cursaban primer y tercer año de secundaria en un colegio de Yucatán (México), con el objetivo de determinar la relación entre uso de redes sociales, autoeficacia académica y bienestar. Para ello, consideraron el tiempo promedio de uso diario de redes sociales, además de aplicar la escala GRID de autoeficacia académica de Camelo y la Escala de bienestar general de Butler y Kern. Respecto al sexo, no se observaron

diferencias significativas en el tiempo de uso de redes sociales ($p > .05$), aunque al analizar la autoeficacia por asignatura se halló que las mujeres obtuvieron mayores niveles en Literatura ($p < .05$), mientras que los varones lo hicieron en Matemáticas ($p < .05$). Por último, no se encontró una relación significativa entre el uso de redes sociales y la autoeficacia académica ($r = .12, p > .05$), ni entre el uso de redes sociales y el bienestar ($r = .11, p > .05$), ni entre la autoeficacia y el bienestar ($r = .21, p > .05$).

La segunda investigación estuvo a cargo de Doménech et al. (2019), quienes analizaron la relación entre uso de internet recreativo, autoeficacia académica y estilos de crianza en 762 estudiantes de secundaria, de ambos sexos, con edades entre 12 a 17 años, procedentes de Valencia (España). Se evaluó el tiempo dedicado semanalmente al uso recreativo de internet y se aplicaron la Escala de Actitudes y Autoeficacia Académica, así como el Cuestionario de Relaciones Paterno-Filiales de Tur-Porcar. El análisis reveló una relación negativa y significativa entre el uso recreativo de internet y la autoeficacia académica ($r = -.34, p < .05$), así como una relación positiva y significativa entre el uso recreativo de internet y la percepción de permisividad parental ($r = .31, p < .001$), concluyendo que los estudiantes que dedican más horas a actividades de ocio en internet tienden a presentar menor autoeficacia académica, así como con una mayor percepción de permisividad parental.

Por otra parte, se identificaron dos investigaciones descriptivas que tuvieron como objetivo estimar el nivel de adicción a redes sociales. Entre ellas se encuentra el estudio de Kareem y Yasir (2025), quienes trabajaron con 384 estudiantes de secundaria de ambos sexos, con edades entre 15 a 20 años en la ciudad de Al-Diwaniyah (Irak), aplicando la Social Media Addiction Scale–Student Form (SMAS-SF). Primero, se identificaron diferencias significativas según sexo ($p < .05$), siendo los varones quienes reportaron mayores niveles de adicción ($M = 223.05$) frente a las mujeres

($R_m = 164.68$). Luego, se encontró que la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el nivel moderado de adicción (60.4%), seguido por un grupo menor en el nivel bajo (26.3%) y una proporción reducida en el nivel alto (13.3%), concluyendo que la adicción a las redes sociales es una problemática presente en estudiantes de secundaria, con manifestaciones diferenciadas según el sexo.

En otro contexto, Cobis y Vilorio (2022) evaluaron a 123 adolescentes venezolanos de 12 a 18 años, de ambos sexos, mediante el Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS). Los hallazgos mostraron un nivel global alto de adicción ($M = 2.89$, $SD = 0.79$), con valores más elevados en los adolescentes que permanecían conectados más de cinco horas al día, sin diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p > .05$). Por lo que concluyó, al igual que el estudio anterior, que la adicción a las redes sociales alcanza niveles elevados en esta población, aunque con patrones que no difieren según el sexo.

Finalmente, se reportaron dos investigaciones que relacionan las variables estudiadas en el presente trabajo con otras variables, ambas investigaciones son de diseño descriptivo–correlacional y transversal. La primera corresponde a Lorenzo-Rumbo et al. (2025), quienes analizaron el impacto de la adicción a redes sociales en la asistencia escolar y el rendimiento académico. Para ello, se evaluó a 641 estudiantes de secundaria de Alicante (España), de ambos sexos, con edades entre 12 y 16 años. Emplearon la Escala de Adicción a Redes Sociales de Bergen (BSMAS, 2016), se registró el número de asistencias del último mes y el número de asignaturas desaprobadas en la última libreta de evaluación. Respecto, a la adicción se encontró que las mujeres ($M = 14.5$, $SD = 5.36$) puntuaban significativamente más alto que los varones ($M = 12.01$, $SD = 4.62$; $p < .001$), y que los niveles más elevados se asociaban con un mayor número de inasistencias y asignaturas desaprobadas ($p < .05$). Por lo que se concluyó que, la adicción a redes

sociales, representa un fenómeno relevante a considerar dentro del contexto escolar adolescente.

La segunda investigación corresponde a Pozo y Moreta (2023), quienes evaluaron la relación entre autoeficacia académica y procrastinación en 424 estudiantes de secundaria, de ambos sexos, con edades entre 12 y 17 años, pertenecientes a Quito (Ecuador). Para ello, se aplicó la Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Jerusalem (1995), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (ATPS, 1990). Los resultados indicaron que la autoeficacia académica presentó valores predominantemente moderados, evidenciándose diferencias por sexo estadísticamente significativas, con mayores puntajes observados en los varones ($M = 27.19$, $SD = 6.19$) respecto a las mujeres ($M = 26.09$, $SD = 6.27$). Respecto a la procrastinación académica, se observó un nivel bajo, sin diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p > .05$). Además, se encontró una relación significativa y negativa entre autoeficacia académica y procrastinación ($r = -.170$, $p < .01$), concluyéndose que la autoeficacia académica es un elemento relevante para la comprensión del comportamiento procrastinador en estudiantes de secundaria.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

1.3.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar los niveles de uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

OE2: Determinar los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

OE3: Comparar la adicción a redes sociales según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

OE4: Comparar la autoeficacia académica según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

OE5: Establecer la relación entre la obsesión por las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

OE6: Establecer la relación entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

OE7: Establecer la relación entre el uso excesivo de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

1.4. Justificación

Desde el punto de vista teórico, esta investigación busca aportar al conocimiento sobre dos variables relevantes en el ámbito educativo y clínico: la autoeficacia académica y la adicción a redes sociales. Aunque ambas variables han sido ampliamente estudiadas, la mayoría de investigaciones las ha abordado por separado, otras las han relacionado con variables distintas, y otra parte se han enfocado en población universitaria. A nivel internacional, los estudios disponibles se han centrado mayoritariamente en estudiantes universitarios (Berte et al., 2019; Du y Zhang, 2022), cuyas características cognitivas, sociales y emocionales difieren notablemente de las de los adolescentes de secundaria. Por otro lado, en el contexto peruano, si bien existen investigaciones sobre estas variables, estas suelen estudiarse por separado (Carrasco y Pinto, 2021) o centrarse en su relación con otras variables (Chiza et al., 2021; Sulca et al., 2021; Celine, 2021; Yana et al., 2022; Bautista et al., 2023). Hasta donde se ha identificado, solo dos estudios (Luján,

2021; Chávez et al., 2023) han abordado directamente la relación entre la autoeficacia académica y el uso de redes sociales en adolescentes peruanos. Esto evidencia la necesidad de generar mayor evidencia empírica que amplíe el conocimiento sobre cómo interactúan estas variables en esta población.

Respecto a la relevancia social y práctica, esta investigación beneficiará principalmente a los estudiantes de secundaria, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo en la que son especialmente sensibles a la influencia del entorno digital. Describir y comprender cómo interactúan la autoeficacia académica y la adicción a redes sociales en esta población puede constituir un punto de partida para tomar acciones psicoeducativas orientadas a la prevención o intervención, según las necesidades identificadas.

Respecto al aspecto metodológico, esta investigación aporta evidencia sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados en la población de estudio, lo que permitió garantizar mediciones precisas y resultados confiables.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

1.5.2. Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias significativas en la adicción a redes sociales según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

H2: Existen diferencias significativas en la autoeficacia académica según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

H3: Existe una relación significativa entre la obsesión por las redes sociales y la autoeficacia

académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

H4: Existe una relación significativa entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

H5: Existe una relación significativa entre el uso excesivo de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas de adicción a redes sociales

2.1.1. *Definición de redes sociales*

Referirse a las redes sociales implica reconocer que se trata de un fenómeno complejo que ha redefinido la interacción humana en el entorno digital. Chóliz y Marco (2012) junto con Andreassen (2015) coinciden en que constituyen plataformas que facilitan la comunicación, el intercambio constante de información y la creación de vínculos sustentados en afinidades y objetivos personales.

En esa línea, Silva (2020) observa que las redes han transformado las formas tradicionales de contacto interpersonal, al promover la inmediatez comunicativa y fomentar comunidades virtuales sostenidas por el flujo de experiencias compartidas, como también destacan Alcívar et al. (2018). Boyd y Ellison (2007), por su parte, explican que el funcionamiento de estas plataformas se organiza en torno a tres componentes esenciales: la configuración de un perfil personal, la conformación de una red de contactos y la posibilidad de explorar nuevas conexiones dentro del sistema. Esta estructura otorga al usuario un rol activo en la gestión de su identidad digital y en la delimitación de su exposición pública.

Finalmente, Durke et al. (2022) amplían la comprensión de este fenómeno al destacar que dichas plataformas operan como espacios dinámicos que favorecen la autoexpresión, el aprendizaje autónomo y la adquisición de habilidades que contribuyen al desarrollo personal.

En conjunto, estas perspectivas evidencian que las redes sociales no solo median la comunicación, sino que también moldean los procesos de socialización, de construcción identitaria y de acceso al conocimiento en la actualidad.

2.1.2. Tipos de redes sociales

En los últimos años, las redes sociales se han diversificado y expandido notablemente, respondiendo a múltiples intereses y usos, por lo que resulta difícil establecer una clasificación única que abarque toda su complejidad (Andreassen, 2015). En este contexto, el presente estudio adopta la clasificación propuesta por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación de España (INTECO, 2009), que las organiza en dos categorías principales según el tipo de contenido que ofrecen:

a) Redes generalistas o de ocio. Abarcan tres modalidades: las de intercambio de contenidos, que priorizan la difusión de videos sin requerir interacción inmediata. Espacios como YouTube funcionan bajo este modelo. Las centradas en el perfil del usuario, donde se proyecta una identidad digital fomentando interacciones personales, representadas por Facebook o Instagram; y las de microblogging, cuyo dinamismo se basa en mensajes breves y continuos que mantienen un flujo informativo constante, como el caso de X, antes Twitter.

b) Redes de contenido profesional. Orientadas a articular contactos con fines laborales, entre las que LinkedIn constituye el ejemplo más consolidado. A pesar de su relevancia, este tipo de redes no ha crecido tanto como las anteriores, las cuales, debido a su dinámica, tienden a ser más propensas a desencadenar patrones de adicción.

En Perú, no se cuenta con estudios recientes de entidades especializadas que identifiquen con precisión qué redes sociales son las más utilizadas por los adolescentes. No obstante, algunas investigaciones académicas han explorado esta cuestión. Chávez et al. (2024) encontraron que YouTube (79.5%), TikTok (62.6%) e Instagram (25.8%) son las plataformas más usadas por estudiantes peruanos, con una mayor preferencia por TikTok entre las alumnas y por YouTube entre los alumnos. A nivel internacional, estos resultados coinciden con los datos del Pew Research

Center (2023), que señala que YouTube (93%), TikTok (63%) e Instagram (59%) son las redes más populares entre adolescentes de 13 a 17 años en EE.UU. Asimismo, el Informe Digital de We Are Social y Meltwater (2024) resalta el ascenso de TikTok como la red más influyente en este grupo etario, superando a Facebook. Aunque en el contexto peruano aún se requieren estudios más amplios y actualizados, los datos disponibles sugieren que los patrones de uso en adolescentes peruanos siguen una tendencia similar a la observada a nivel global.

2.1.3. Concepciones teóricas sobre de la adicción a redes sociales

La creciente investigación sobre las redes sociales aún no ha resuelto la ambigüedad conceptual entorno a este fenómeno. Parte de esta dificultad proviene del lenguaje utilizado para describirlo; los estudios alternan entre expresiones como uso problemático, uso compulsivo, uso excesivo o adicción, sin que existan fronteras claras entre ellas (Vieira et al., 2022). Además, más allá de la terminología, las discrepancias se extienden a la interpretación misma del fenómeno (Chóliz, 2016), dando lugar a dos posturas, descritas a continuación:

2.1.3.1. Conceptualización de la adicción a redes sociales como una adicción conductual. Los modelos de Young (1998), Griffiths (2005) y Tao et al. (2010), desarrollados con mayor detalle en el próximo apartado, detallan una serie de manifestaciones equivalentes a otras adicciones, sustentando la clasificación de este fenómeno como tal. En este marco, se señala que actividades como pasar un tiempo excesivo en redes sociales, sumado al desplazamiento de actividades diarias como dormir, cumplir responsabilidades y poner en riesgo vínculos, por priorizar el uso de redes sociales, destacarían el nivel de interferencia de esta conducta, rasgo característico en las adicciones (Widyanto y Griffiths, 2006).

En esta misma línea, Escurra y Salas (2014) destacan la pérdida de control que se experimenta pues se desborda la intención inicial de placer del usuario y pasa a convertirse en una necesidad difícil de postergar, acompañada de un significativo malestar emocional, rasgos también

típicos en otras adicciones. Para estos autores, esta adicción combina elementos cognitivos (obsesión por redes sociales), emocionales (falta de control) y conductuales (uso excesivo).

Salas-Blas (2019) añaden que otro patrón adictivo característico, que encaja en este ámbito, implica una serie de decisiones impulsadas por la necesidad de reducir el significativo malestar, seguido de culpa por reconocer el descuido de asuntos relevantes, al no poder regular cuanto tiempo se pasara conectado. En este ir y venir, la persona se mueve continuamente entre sensaciones de ansiedad, alivio momentáneo y malestar posterior.

A todo lo anterior, se suman múltiples estudios que demuestran alteraciones neurobiológicas comunes a otras adicciones (Anbumalar y Binu, 2024; Chang y Lee, 2024)

Cabe resaltar que los autores plantean que las manifestaciones detalladas anteriormente representan el tramo final de una secuencia más amplia. En el primer nivel previo, se describe una cantidad excesiva de tiempo en redes, denominado uso excesivo, sin una interferencia relevante (Turel y Serenko, 2012). En el siguiente nivel ya aparece cierto grado de afectación, aunque aún queda un pequeño margen en el que la persona consigue detenerse antes de que la conducta se imponga; este punto corresponde al uso problemático (Caplan, 2018). El nivel final es la adicción, ya desarrollada en apartados anteriores.

2.1.3.2. Críticas del concepto de adicción a redes sociales. El uso reiterado de redes sociales ha sido interpretado por algunos investigadores como un fenómeno distinto de la adicción conductual. Tales autores sostienen que, si bien estos patrones pueden asociarse a dificultades en el funcionamiento cotidiano, tales efectos no siempre alcanzan el umbral clínico necesario para hablar de un trastorno, sino más bien formas de uso problemático vinculadas a demandas contextuales y hábitos cotidianos (Carbonell, 2014; Sánchez-Carbonell et al., 2008). En este marco, Carbonell y Oberts (2015) señalan que la etiqueta de “adicción a redes sociales” tiende a

sobredimensionar el fenómeno, ya que no se acompaña de manera consistente de indicadores centrales presentes en adicciones reconocidas, como un deterioro funcional grave y sostenido, una dependencia psicológica comparable o evidencias neurobiológicas concluyentes.

En la misma línea, algunos autores han señalado que determinadas experiencias asociadas a la vida digital actual pueden generar malestar sin constituir necesariamente un trastorno. Entre ellas se encuentran el malestar que emerge cuando la persona percibe que otros participan en experiencias en línea a las que no tiene acceso inmediato (FoMO), el malestar psicológico asociado a la pérdida temporal de acceso al celular (nomofobia) y manifestaciones físicas relacionadas con la sobreutilización de este (Camelo et al., 2013; Ko et al., 2014; Velthoven et al., 2018). Para estos autores, estos fenómenos han sido interpretados como parte del proceso de ajuste a nuevas dinámicas comunicativas, más que como indicadores de psicopatología propiamente dicha.

2.1.4. Características de la adicción a redes sociales según modelos teóricos

En su revisión, Van Rooij y Prause (2014) señalan tres modelos referentes en este campo, que explican la adicción a Internet, pudiendo aplicarse también al estudio de la adicción a redes sociales, pues esta representa una expresión de adicción frecuente en este entorno (Escurre y Salas, 2014).

2.1.4.1. Modelo de Young (1998). Su planteamiento incluyó desarrollar un instrumento para medir el fenómeno: el Internet Addiction Test (IAT), basado en los criterios del DSM-IV para la única adicción conductual reconocida: la ludopatía.

El modelo de Young ha sido retomado y adaptado en distintas investigaciones, incluyendo la de Escurre y Salas (2014), quienes desarrollaron el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS), instrumento utilizado en este estudio. Por tal motivo, este modelo es relevante para comprender este fenómeno.

En relación con su planteamiento, Young concretó su modelo en ocho manifestaciones que permiten advertir cuándo el vínculo con Internet empieza a adquirir patrón adictivo, indicando que la presencia de cinco o más de ellas lo sugiere. Dentro de este marco, pueden identificarse manifestaciones de índole cognitiva, como la tendencia a que la actividad en línea ocupe la mayoría de pensamientos (1). Además de manifestaciones emocionales, como que el internet sea el mayor recurso para regular estados afectivos incómodos (2), y la imposibilidad de conectarse desencadene una inquietud o irritabilidad difícil de gestionar (3). En cuanto a manifestaciones conductuales, se observa incremento progresivo del tiempo de conexión (4), exceder el tiempo previsto de uso (5), intentos fallidos por reducirlo, facilitando que el usuario omita o atenúe la información relativa al tiempo real de uso cuando interactúa con otros (7). Con el tiempo, esta dinámica termina desplazando obligaciones o afectando vínculos significativos (8).

2.1.4.2. Modelo de Componentes de Griffiths (2005). Según este autor, la adicción a redes sociales puede analizarse a partir de seis características, equivalentes a lo que definen otras adicciones.

Estas características se asemejan ampliamente a las descritas por Young (1998), aunque Griffiths (2005) no incorpora de forma explícita la dimensión cognitiva de los pensamientos persistentes sobre Internet ni el comportamiento de ocultar el tiempo de uso.

Griffiths (2005) plantea que, a medida que el uso de las redes se intensifica, la persona puede comenzar a reorganizar sus prioridades diarias hasta situar esta actividad por encima de otras responsabilidades (saliencia). Además, es frecuente que las redes se convierten en un recurso rápido para regular el estado emocional (modificación del estado de ánimo). A ello se suma que los intentos por reducir el tiempo de conexión rara vez prosperan, ya sea porque cada vez se necesita pasar más tiempo conectado (tolerancia) o porque la imposibilidad de estarlo genera un

malestar que impulsa a retomar la conducta (síndrome de abstinencia). Todo ello suele derivar en volver al mismo patrón de uso (recaída), incluso cuando la persona reconoce el deterioro que este patrón de uso ocasiona en diversas áreas de su vida (conflictos).

En estudiantes de secundaria, estas características pueden evidenciarse en conductas como dejar de atender en clase para revisar las redes sociales (saliencia), conectarse cada vez que se experimentar estrés (modificación del estado de ánimo), o proponerse estar en línea solo una hora y terminar prolongando la conexión por varias más (tolerancia). También pueden presentar ansiedad intensa cuando no pueden revisar sus notificaciones durante las clases del colegio (síndrome de abstinencia), y dedicar varias horas a las redes al llegar a casa aun cuando tienen prohibido su uso (conflictos). Finalmente, después de un periodo sin acceso por castigo, retomar el mismo nivel de conexión previa (recaída).

Por último, cabe destacar que durante el proceso de validación de la versión breve (ARS-6), se verificó que los 24 ítems del ARS se ajustaban teóricamente a este modelo (Salas-Blas et al., 2020).

2.1.4.3. Modelo de Tao et al. (2010). Esta perspectiva es más clínica y, por lo tanto, más rigurosa que los modelos de Young (1998) y Griffiths (2005) presentados anteriormente. Aunque retoma elementos ya mencionados en los otros enfoques, subraya especialmente la presencia de un deterioro funcional, junto con manifestaciones propias de un síndrome de abstinencia y una marcada fijación mental por mantenerse conectado. A ello se añade un componente temporal, el patrón de uso debe exceder los tres meses y las 6 horas diarias, excluyendo de este cálculo las actividades vinculadas a estudios o trabajo.

2.1.5. Factores que influyen en la adicción a redes sociales en adolescentes

2.1.5.1. Factores relacionados a las TIC. Se ha denominado a este grupo etario como

“nativos digitales” (Capilla y Cubo, 2017; García del Castillo, 2013; Prensky, 2001) por nacer en un entorno tecnológico que entre tantas cosas, repercute también en el modo en que se desplazan sus prácticas comunicativas, observándose que más del 80% tiene como primera opción la comunicación por redes sociales versus la interacción presencial, preferencia asociada a la rapidez del intercambio y al mayor control sobre el contenido del mensaje (Karadag et al., 2022). Asimismo, las dinámicas y diseños propias de las TIC consolidan la idea de que incluso breves lapsos de desconexión pueden dejar a alguien fuera del ritmo de actualización (Caplan, 2018). En conjunto, la hiperconectividad, la inclinación hacia la comunicación virtual y el temor a la exclusión son los factores que influyen en este campo.

2.1.5.2. Factores neurobiológicos. Distintas investigaciones coinciden en que, durante la adolescencia, la interacción continua con entornos digitales se inserta en un cerebro que todavía está afinando los sistemas implicados en el control de la propia conducta, lo que incrementa su susceptibilidad. En una revisión sistemática, Chang y Lee (2024) encontraron que, ante un contacto reiterado con las redes sociales, las redes cerebrales que impedirían caer en conductas de descontrol funcionan con una menor eficiencia, resultando en conductas difíciles de interrumpir. Estos circuitos son las denominadas; red por defecto, de control ejecutivo, de saliencia y el sistema de recompensa, estudiadas también en la adicción a sustancias.

Por su parte, Anbumalar y Binu (2024) también reportaron una reducción de la actividad prefrontal, vinculada a dificultades para adoptar decisiones más adaptativas durante el uso de las plataformas.

2.1.5.3. Factores ecológicos. Siguiendo la mirada ecológica de Bronfenbrenner, la investigación de Hsieh et al. (2021) muestra que el desarrollo de la adicción a redes en este grupo etario también depende de la intersección de elementos de soporte como la vivencia de un espacio

escolar satisfactorio, o en contraste, la ausencia de cuidado básico sumado a la presencia habitual de dinámicas violentas en la comunidad.

McHale et al. (2009) también se apoyan en el modelo de Bronfenbrenner. En su análisis, se mencionan factores del microsistema del adolescente, como la cohesión entre miembros de la vida familiar, el modo en que los adultos modelan, supervisan el uso digital y la disponibilidad tecnológica. Dentro de este sistema también se enfatiza como el colegio y el distrito organizan la experiencia cotidiana del adolescente. En ese marco, las disposiciones sobre uso de redes y la oferta de actividades alternativas adquieren un peso regulador. Otro punto relevante, es la correspondencia entre estos escenarios (mesosistema).

Por otro lado, se menciona el macrosistema, donde las prácticas que la sociedad considere problemáticas y las políticas públicas preventivas delimitan el clima digital.

Finalmente, más periférico al adolescente, también se menciona al exosistema, ámbito donde se ubican las condiciones laborales y organizativas de los adultos a cargo. Cuando esas dinámicas exigen ausencias prolongadas o horarios poco previsibles, se reconfigura el tiempo dedicado al menor y deja espacios más abiertos a prácticas digitales sin acompañamiento.

2.1.5.4. Factores individuales y del desarrollo. Parte del momento evolutivo implica que algunos adolescentes recurran a las redes sociales como un modo de apartarse momentáneamente de aquello que los inquieta (Thompson y Loughheed, 2012). A esa tendencia se suma que en las redes se pueden ensayar maneras de ser que difícilmente los adolescentes podrían expresar fuera de este entorno, convirtiéndose así en un espacio de exploración personal (Echeburúa y Corral, 2010). Y mientras ese ensayo ocurre, quedan pendientes de la respuesta que su intervención tendrá, sintiéndose recompensados si hubo una reacción positiva (Andreassen, 2015), generándose así un sentido de pertenencia y seguridad (Echeburúa y Requesens, 2012). A todo lo anterior se suman

diferencias personales relacionadas con la desregulación, amplificando así el riesgo que, de por sí, este grupo representa (McHale et al., 2009).

2.2. Bases teóricas de autoeficacia académica

2.2.1. La teoría cognitiva social de Bandura

En 1986, Bandura propuso un modelo interactivo-cognitivo del funcionamiento humano conocido originalmente como teoría del aprendizaje social y posteriormente como teoría cognitiva social (Pajares, 2008). En esta teoría se les asigna a los factores cognitivos, vicarios, autorreguladores y autorreflexivos un papel central en los procesos de adaptación y cambio humanos, lo que se traduce en una serie de capacidades para simbolizar, planear estrategias alternativas, aprender mediante experiencia vicaria, autorregular y autorreflexionar (Pajares, 2008; Usher, 2012). Es en este modelo en el cual Bandura postula el constructo de autoeficacia, y lo hace acorde al principio de reciprocidad triádica. Según este principio, la conducta o desempeño humano resulta de la influencia o afectación recíproca entre 3 factores: factores personales (i.e., cognición, emoción y eventos biológicos), factores conductuales y factores ambientales (Bandura, 1986, como se cita en Cook y Antino Jr., 2016; Maddux, 1995; Pajares, 2008). En esta línea, Pajares (1996, 2008) indica que la cognición desempeña un papel crítico en la capacidad de las personas para interpretar la realidad, autorregularse, codificar información y ejecutar comportamientos, de manera que el cómo las personas interpretan los resultados de sus propios desempeños brinda información y altera sus ambientes y factores personales (e.g., sus creencias autorreferentes), lo que a su vez brinda información y altera sus desempeños subsecuentes. Así, los eventos o acontecimientos ambientales pueden influir en los individuos, pero la cognición también ejerce cierto control sobre los pensamientos, sentimientos y acciones de dicha persona (Maddux, 1995). A partir de todo lo anterior, se puede concluir que los factores personales de tipo

cognitivo, como la autoeficacia, adquieren un papel crucial en el estudio de lo psicológico.

2.2.2. Conceptualización de la autoeficacia

Bandura (1977) define la autoeficacia como el convencimiento de que uno puede realizar con éxito una conducta que se requiere para producir los resultados esperados. Wood y Bandura (1989) precisan que las creencias de autoeficacia se refieren a las capacidades para movilizar o activar la motivación, los recursos cognitivos y los cursos de acción que se requieren para ejercer control sobre las exigencias de una tarea. Puesto de manera simple, la autoeficacia son las creencias sobre las capacidades propias para realizar una tarea o actividad (Linnenbrink y Pintrich, 2002), o a la estimación que tiene una persona sobre su capacidad para orquestar o establecer una ejecución en una tarea específica (Gist y Mitchell, 1992). En conclusión, Maddux (1995) menciona que el quid de la autoeficacia es que la iniciación y persistencia en ciertas conductas y cursos de acción se encuentran determinadas principalmente por los juicios o expectativas concernientes a las habilidades, capacidades conductuales y la probabilidad de que el individuo sea capaz de afrontar exitosamente las demandas y desafíos del entorno.

En esta misma línea, Pajares (2008) sostiene que la capacidad de reflexionar es de suma importancia, ya que mediante ella las personas pueden evaluar y alterar sus propios pensamientos y conductas al producir un tipo de autoevaluaciones que se conocen como creencias de autoeficacia.

Estas creencias afectan la conducta de varias maneras. Pajares (1996) señala las siguientes:

1. Influyen en las elecciones que las personas realizan y las acciones que han de realizar
2. Determinan el esfuerzo que las personas están dispuestas a realizar y la persistencia de sus acciones ante la aparición de obstáculos.
3. Afectan los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales.

Bandura (1997) enfatiza que estas creencias de eficacia personal se relacionan a un contexto particular o tarea específica. Tal como señalan Domínguez et al. (2012), “la autoeficacia no es un rasgo global, sino que es específico para cada área de actuación de la persona” (p.30). Por ende, Linnenbrink y Pintrich (2002) indican que la autoeficacia no es una creencia general, sino que está situada y contextualizada de forma que, por ejemplo, un estudiante puede tener altas creencias de autoeficacia para realizar problemas de aritmética, pero bajas para resolver problemas de geometría en función de sus éxitos y fracasos previos.

Por otro lado, se plantean cuatro procesos relacionados a esta variable (Bandura, 1977). Uno organiza lo que la persona imagina que puede hacer (cognitivo); otra marca cuánto esfuerzo está dispuesta a sostener (motivacional), otro está relacionado a la gestión de situaciones de tensión (afectivo) y otro dirige hacia qué experiencias se avanza o de cuáles se retrocede (selección).

2.2.3. Fuentes de información de la autoeficacia

Con respecto al desarrollo de las creencias de autoeficacia, Bandura (1977) propone que estas se basan en cuatro fuentes de información principales:

1. La experiencia de dominio, que se define como la interpretación del resultado de un logro personal previo en una tarea o área relacionada, siendo esta la fuente más influyente.
2. La experiencia vicaria de desempeño de otros.
3. Las persuasiones sociales que los individuos reciben de otras personas significativas respecto a sus propias conductas o desempeño académico. Esto lleva a que el individuo crea o no que es capaz de lidiar con la situación
4. Los estados emocionales y fisiológicos que los individuos experimentan frente a tareas o situaciones académicas y que pueden socavar las creencias de los estudiantes sobre su capacidad o desempeño académico.

En resumen, estas cuatro fuentes constituyen fuentes informativas de la autoeficacia, pues proveen datos al individuo sobre su eficacia personal, quien posteriormente, procesa, sopesa e integra cognitivamente esta información para formar sus creencias de autoeficacia (Bandura, 1977, 1997; Schunk y Meece, 2005).

2.2.4. Autoeficacia académica en la adolescencia

En este punto, habiendo definido que es la autoeficacia, corresponde definir qué es la autoeficacia académica. Es la creencia de que uno puede alcanzar una meta académica específica o conseguir un resultado particular en una tarea académica determinada (Bandura 1977). Con mayor detalle podemos agregar que se refiere a las creencias de un individuo acerca de sus propias capacidades en relación con el aprendizaje y la ejecución de actividades educativas a niveles especificados (Khine y Nielsen, 2022). Por su parte, Domínguez et al. (2012) expresan que es “el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos” (p.30). Finalmente, Feldman et al. (2016) señalan que la autoeficacia académica refleja la confianza de los estudiantes en sus habilidades para regular sus propias acciones tales como planificar y organizar sus actividades académicas, utilizar estrategias cognitivas para entender y recordar los temas enseñados, resistir las distracciones, participar en clases y estructurar sus ambientes para que sean propicios para el estudio, todo con el objetivo último de tener éxito en la escuela.

Una vez precisado el concepto de autoeficacia académica, resulta pertinente examinar cómo este constructo se configura durante la adolescencia, etapa en la cual adquiere especial relevancia. Dado el modelo teórico de la autoeficacia, se asume lógicamente que el desarrollo de la autoeficacia durante la adolescencia depende de las relaciones recíprocas entre los factores

personales, conductuales y ambientales, de modo que la autoeficacia influye en los patrones de conducta relacionados con el ambiente y recibe la influencia de las condiciones ambientales (Cherewick et al., 2023). Los cambios significativos que podemos apreciar en la adolescencia tienen un impacto en las relaciones familiares, los ambientes escolares y las relaciones con el grupo de pares; cambios que pueden tener un impacto considerable en la motivación y aprendizaje de los adolescentes (Galicia-Moyeda et al., 2013; Schunk y Meece, 2005). No obstante, lejos de recurrir a la caracterización de la adolescencia como un periodo de alboroto y tormento, la teoría cognitiva social considera que el proceso de desarrollo más normativo es el crecimiento personal conseguido mediante el dominio de habilidades y otras experiencias posibilitadoras (Bandura, 2005).

Zimmerman y Cleary (2005) refieren que uno de los desafíos más importantes que los adolescentes experimentan implica la adquisición de un sentido de agencia personal, la cual se define como la capacidad de originar y dirigir nuestras propias acciones acorde a propósitos determinados. Como ya habíamos señalado, Bandura sostenía que esta capacidad agentiva se encuentra influenciada por la autoeficacia (Pajares, 1996; 2003). En relación con los cambios en el ámbito escolar que podrían afectar a la autoeficacia, tenemos el incremento en las exigencias y demandas académicas, además de la expectativa de que el joven inicie una preparación para el futuro (Gaete, 2015).

2.2.5. Importancia de la autoeficacia académica en el contexto educativo

Con respecto a la autoeficacia académica en el contexto educativo, Schunk y Mullen (2012) y Bandura (1986, como se cita en Schunk y Pajares, 2002) manifiestan que la autoeficacia afecta la elección de tareas, el esfuerzo, la persistencia, el establecimiento de metas, el automonitoreo y el uso de estrategias de aprendizaje, teniendo efectos en las decisiones que se toman en esta área.

Asimismo, diversas investigaciones coinciden en señalar la asociación positiva entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar (Contreras et al., 2005; Galleguillos y Olmedo, 2017; Sulca et al., 2021), además de su función predictora sobre este (Pérez et al., 2005; Meneghel et al., 2021). Además, se ha informado su asociación y una función predictiva con variables que favorecen el desempeño escolar durante la adolescencia, como la motivación académica (Otondo-Briceño y Medina-Hicks, 2023).

Por otro lado, se ha evidenciado una asociación negativa con la procrastinación (Pozo y Moreta, 2023; Valdez, 2025) y, adicionalmente, una predicción de dicha conducta (Callañaupa et al., 2024), mostrando que también se relaciona con factores que obstaculizan el rendimiento.

En el plano emocional, se ha encontrado que funcionaría como un factor protector frente a la ansiedad en situaciones evaluativas, respaldado por García et al. (2015), quienes reportan que niveles reducidos de autoeficacia académica se asocian con mayores niveles de ansiedad escolar y predicen su aumento. Asimismo, se ha informado una asociación negativa con el cansancio emocional (Mauricio y Ríos, 2021) y una asociación positiva con la autoestima (Olivera y Rugel, 2021), evidenciando que su alcance incluye dimensiones vinculadas al bienestar.

Por todo lo mencionado, resulta fundamental estudiar esta variable, pues su presencia o ausencia influye en variables académicas y emocionales que incrementan o complican el éxito académico.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, es de tipo básico y adopta un diseño no experimental de corte transversal, dado que no se manipularán las variables de estudio y los datos serán recolectados en un único momento temporal. Asimismo, presenta un nivel descriptivo-comparativo y correlacional, puesto que busca caracterizar las variables en la muestra seleccionada, comparar la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica según el sexo de los participantes y examinar la existencia y magnitud de la relación entre ambas variables (Hernández et al., 2014).

3.2. Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se llevó a cabo entre los meses de febrero y setiembre del 2025 en una institución educativa privada ubicada en el departamento de Lima Metropolitana.

3.3. Variables de estudio

3.3.1. *Adicción a las redes sociales*

3.3.1.1. Definición conceptual. Se define como un patrón persistente de uso de las redes sociales, difícil de autorregular, en el que intervienen procesos cognitivos, emocionales y conductuales que, en conjunto, interfieren con el desempeño personal (Escurra y Salas, 2014).

3.3.1.2. Definición operacional. Determinado por la suma de los puntajes obtenidos en las dimensiones de obsesión, falta de control personal y uso excesivo de las redes sociales del cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS).

Tabla 1*Operacionalización de la variable adicción a redes sociales*

Dimensiones	Ítems	Niveles de uso	Instrumento
a) Obsesión por las redes sociales	a) 2, 3, 5, 6, 7, 13, 15, 19, 22, 23	Ocasional Regular	Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS)
b) Falta de control personal en el uso de las redes sociales	b) 4, 11, 12, 14, 20, 24	En riesgo Problemático	
c) Uso excesivo de las redes sociales	c) 1, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 21		

3.3.2. Autoeficacia académica

3.3.2.1. Definición conceptual. Se refiere a cómo el estudiante se percibe frente a los retos académicos; es decir, si considera que posee la capacidad para afrontarlos con éxito (Domínguez-Lara, 2014).

3.3.2.2. Definición operacional. Se define como la puntuación alcanzada en la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).

Tabla 2*Operacionalización de la variable adicción a redes sociales*

Variable	Dimensiones	Ítems	Niveles	Instrumento
Autoeficacia académica	Unidimensional	1 al 7	Muy bajo Bajo Medio Alto	Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)

3.4. Población y muestra

La población objetivo fue conformada por 350 estudiantes de 3°, 4° y 5° grado de secundaria de una institución educativa privada ubicada en Lima Metropolitana. Para estimar el tamaño adecuado de la muestra, se empleó la fórmula para el cálculo de muestra en poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y una proporción esperada de 0.5. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$n = \frac{N \cdot (\alpha_c \cdot 0.5)^2}{1 + (e^2 \cdot (N - 1))}$$

Donde:

- N: tamaño de la población = 350
- n: tamaño de la muestra
- e: margen de error = 5%

Sustituyendo los valores:

$$n = \frac{350 \cdot (1.96 \cdot 0.5)^2}{1 + (0.05^2 \cdot 349)} = \frac{350 \cdot 0.9604}{1 + 0.8725} = \frac{336.14}{1.8725} \approx 180$$

Por lo tanto, el tamaño muestral estimado fue de 180 estudiantes. Para la selección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico intencional, dado que los estudiantes fueron seleccionados de forma deliberada en función de su pertinencia para la investigación (Hernández y Mendoza, 2018), considerando los criterios de inclusión y exclusión establecidos a continuación:

Criterios de Inclusión

- Ser estudiante de 3°,4° o 5° grado de secundaria de la institución educativa.
- Participar de forma voluntaria.
- Tener entre 14 y 17 años.

-Estar matriculado en el presente año académico.

Criterios de Exclusión

-Alumnos que no brindaron su asentimiento informado.

En la Tabla 3 se observa que la muestra estuvo distribuida de forma equitativa, con un 50.6% de participantes hombres y un 49.4% mujeres. Respecto a la edad, la mayoría tiene 16 años, lo que representa un 40.6% del total, seguido por los de 15 años con un 31.7%. En cuanto al grado escolar, se evidencia una mayor participación de estudiantes de cuarto grado (37.8%), seguido de tercero (32.2%) y, finalmente, quinto grado con un 30%.

Tabla 3

Características sociodemográficas de la muestra

Variables sociodemográficas		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombres	91	50.6%
	Mujeres	89	49.4%
Edad	14	40	22.2%
	15	57	31.7%
	16	73	40.6%
	17	9	5%
Grado	Tercer grado	58	32.2%
	Cuarto grado	68	37.8%
	Quinto grado	54	30%

3.5. Instrumentos

3.5.1. Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS)

3.5.1.1. Descripción del instrumento. El instrumento, desarrollado por Ecurra y Salas (2014) en Perú, fue elaborado con el propósito de evaluar la adicción a las redes sociales, tomando

como base los lineamientos del DSM-IV sobre adicción a sustancias. Inicialmente, el instrumento fue validado en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Lima, con edades entre los 16 y 42 años. No obstante, investigaciones posteriores, como la realizada por Torres (2021), reportan evidencias adecuadas de validez y confiabilidad del instrumento en estudiantes de secundaria, lo que respalda su utilización en dicha población. Por otro lado, se admite una aplicación tanto individual como grupal, con un tiempo estimado de administración que oscila entre 15 y 20 minutos,

Este cuestionario cuenta con 24 ítems con cinco opciones de respuesta (0 = nunca; 1 = rara vez; 2 = algunas veces; 3 = casi siempre y 4 = siempre) y tres dimensiones:

- a) Obsesión por las redes sociales, constituido por 10 ítems, implica una ocupación mental continua respecto a las redes sociales con pensamientos repetitivos centrados en estas.
- b) Falta de control personal en el uso de las redes sociales, con 6 ítems, hace referencia al predominio de continuar usando las redes sociales aun cuando es evidente el descuido de otras actividades.
- c) Uso excesivo de las redes sociales, conformado por 8 ítems, se caracteriza por un uso sostenido, donde las redes ocupan un segmento desproporcionado del día.

La calificación del instrumento se obtiene sumando los valores asignados a cada ítem. Para los ítems del 1 al 12 y del 14 al 24, la puntuación es de 4 puntos si la respuesta es "Siempre", 3 puntos para "Casi Siempre", 2 puntos para "Algunas Veces", 1 punto para "Rara Vez" y 0 puntos para "Nunca". En el caso del ítem 13, la puntuación se invierte, asignando 0 puntos a "Siempre", 1 punto a "Casi Siempre", 2 puntos a "Algunas Veces", 3 puntos a "Rara Vez" y 4 puntos a "Nunca". Por último, el cuestionario original no cuenta con baremos ni puntos de corte establecidos. No obstante, Salas et al. (2020) propusieron posteriormente una categorización para

la versión breve (ARS-6), basada en percentiles que ubican los puntajes en cuatro niveles de uso: ocasional, regular, en riesgo y problemático. En la presente investigación se retomó dicha propuesta metodológica y se adaptó a la muestra evaluada. En la Tabla 4 se presentan los puntos de corte internos que permiten clasificar los puntajes en los referidos niveles de uso.

Tabla 4

Puntos de corte para la puntuación total del cuestionario de ARS

Nivel de uso	Percentil	Puntajes
Ocasional	14 o menos	0 - 18
Regular	15 a 79	19 - 35
En riesgo	80 a 94	36 - 50
Problemático	95 a más	51 a mas

3.5.1.2. Propiedades psicométricas. El estudio de Torres (2021) demostró evidencia psicométrica adecuada respecto al Cuestionario de adicción a redes sociales (ARS) en adolescentes peruanos. Para ello, aplicó el instrumento a 432 estudiantes de secundaria de Lima norte, con edades entre 14 y 17 años. En cuanto a la confiabilidad, se obtuvieron coeficientes de consistencia interna adecuados ($\alpha = .87$; $\omega = .96$).

Respecto a la validez, se identificaron tres tipos de evidencias: validez de contenido, determinada mediante el juicio de diez expertos, cuyos coeficientes V de Aiken fueron iguales a 1. Además, validez basada en la estructura interna, evaluada mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) que confirmó el modelo tridimensional original del test, obteniéndose índices de ajuste adecuados ($X^2/g1 = 2.09$, $CFI = .96$, $TLI = .96$, $GFI = .90$, $SRMR = .02$ y $RMSEA = .05$), con cargas factoriales superiores a .30. Por último, validez basada en la relación con otras variables, observándose una correlación negativa con la autoeficacia ($\rho = -.571$, $p < .01$, $r^2 = .33$) y positiva con la procrastinación académica ($\rho = .559$, $p < .01$, $r^2 = .31$), ambas significativas y de

magnitud moderada.

Por otro lado, en el presente estudio se realizó primero un análisis preliminar de los ítems y, posteriormente, se evaluaron la confiabilidad por consistencia interna y la validez de constructo mediante el enfoque intraprueba, concluyéndose que el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación en esta muestra. A continuación, se detallan los resultados obtenidos:

La Tabla 5 sintetiza el análisis preliminar de los ítems. se observa que la media de las puntuaciones se ubicó entre .672 y 2.21, mientras que la mayor variabilidad correspondió al ítem 4 ($DE=1.261$). Además, se analizó la homogeneidad de los ítems mediante la correlación ítem–test, conservándose únicamente aquellos con valores superiores a .20, conforme al criterio propuesto por Kline (1994). Los coeficientes obtenidos se distribuyeron entre .301 en el ítem 20 (“descuido las tareas y los estudios por estar conectado(a) a las redes sociales”) y .647 en el ítem 10 (“generalmente permanezco más tiempo en las redes sociales del que inicialmente había destinado”), lo que refleja índices satisfactorios. Sin embargo, el ítem 13 (“puedo desconectarme de las redes sociales por varios días”) fue eliminado, dado que presentó un valor negativo ($r_{itc} = -.158$) y no alcanzó el punto de corte establecido.

Tabla 5

Análisis descriptivo y de homogeneidad del cuestionario de ARS

Ítem	Media	DE	r_{itc}
Ítem 1	1.517	.9	.352
Ítem 2	1.056	.876	.529
Ítem 3	.717	.935	.37
Ítem 4	1.556	1.261	.436
Ítem 5	1.011	1.036	.377
Ítem 6	.789	1.03	.377

Ítem 7	.856	.975	.44
Ítem 8	1.711	1.049	.439
Ítem 9	2.044	1.152	.531
Ítem 10	1.633	.985	.647
Ítem 11	1.111	1.067	.439
Ítem 12	2.211	1.191	.367
Ítem 14	1.322	1.245	.322
Ítem 15	.672	.831	.56
Ítem 16	1.683	1.193	.521
Ítem 17	1.933	1.023	.606
Ítem 18	1.411	1.259	.415
Ítem 19	.639	.796	.429
Ítem 20	1.194	.891	.301
Ítem 21	.267	.674	.552

En la Tabla 6 se observa que el coeficiente de alfa ordinal ($\alpha = .865$) de la escala total es adecuado pues es superior a .70. De manera similar, los coeficientes correspondientes a las dimensiones 1 y 3 también se ubican dentro del rango óptimo: d1 ($\alpha = .784$), d3 ($\alpha = .831$), lo que evidencia un buen nivel de consistencia interna en ambos.

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia interna del del cuestionario de ARS y sus dimensiones

Dimensión	Alfa ordinal
D1. Obsesión por las redes sociales	.784
D2. Falta de Control personal en el uso de las redes sociales	.680
D3. Uso excesivo de las redes sociales	.831
Adicción a redes sociales	.882

En cuanto a la dimensión 2 ($\alpha = .680$), si bien se ubica por debajo de .70, Nunnally y Bernstein (1994), señalan que valores superiores a .60 pueden ser considerados aceptables.

En la Tabla 7 se presenta la evidencia de validez basada en la estructura interna, a partir del enfoque intraprueba mediante las correlaciones de Pearson entre las dimensiones y la escala total. Se observa que las correlaciones entre cada dimensión y el puntaje total son positivas, altamente significativas ($p < .001$) y de magnitud grande ($r_{\text{dimensión 1}} = .871$, $r_{\text{dimensión 2}} = .860$, $r_{\text{dimensión 3}} = .867$), según los criterios de Cohen (1988). Estos resultados confirman que las tres dimensiones y la escala total miden un mismo constructo subyacente. Además, se aprecia que las dimensiones del cuestionario de ARS se correlacionan positiva y significativamente entre sí ($p < .001$), con una magnitud grande.

Tabla 7

Coefficientes de correlación de Pearson entre la escala global y sus tres dimensiones

Variable - dimensión	EG	D1	D2	D3
EG. Escala Global	1			
D1. Obsesión	.871	1		
D2. Falta de control personal	.860	.672	1	
D3. Uso excesivo	.867	.579	.635	1

3.5.2. Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)

3.5.2.1. Descripción del instrumento. El instrumento fue desarrollado por Palenzuela (1983) con el fin de evaluar la autoeficacia percibida en situaciones académicas específicas. Aunque el instrumento fue originalmente validado en población universitaria, su utilización en el presente estudio se sustenta en investigaciones posteriores, como la realizada por Navarro-Loli y Domínguez-Lara (2019), quienes evaluaron sus propiedades psicométricas en estudiantes de nivel secundario, reportando indicadores adecuados de validez y confiabilidad. Asimismo, el instrumento puede administrarse de manera individual o colectiva, con un tiempo aproximado de

aplicación de entre 8 y 10 minutos.

El instrumento original cuenta con 10 ítems; sin embargo, durante el proceso de validación psicométrica realizada por Navarro-Loli y Domínguez - Lara (2019) se eliminaron los ítems 2, 3 y 9, quedando finalmente constituida por 7 ítems, adaptación que fue utilizada en la presente investigación. La escala contempla cuatro alternativas de respuesta que van desde Nunca (1) hasta Siempre (4). La suma de las respuestas otorgadas a los ítems conforma la puntuación total, de este modo, puntuaciones más altas indican un mayor nivel de autoeficacia académica.

Para fines de la investigación, se elaboraron baremos a partir de la distribución de puntajes obtenidos en la muestra. Para ello, se empleó el criterio de percentiles, tomando como puntos de referencia el Pc 40, Pc 60 y el Pc 80, los cuales permitieron delimitar los niveles muy bajo, bajo, medio y alto de autoeficacia académica, como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8

Puntos de corte para la puntuación total de la EAPESA

Nivel de autoeficacia	Percentil	Puntajes
Muy bajo	1 a 39	7 a 16
Bajo	40 a 59	17 a 19
Medio	60 a 79	20 a 22
Alto	80 a 100	23 a 28

La elección de estos puntos de corte buscó lograr una clasificación más fina y equilibrada de los niveles de la variable, evitando concentraciones excesivas en el nivel medio. Esta decisión se basa en las orientaciones de Muñiz (2003), quien señala que los baremos deben construirse considerando la distribución normativa observada en la muestra. Cabe señalar que estos baremos tienen carácter local, pues fueron contruidos específicamente con la muestra de estudiantes de secundaria de la institución educativa evaluada.

3.5.2.2. Propiedades psicométricas. El estudio de Navarro-Loli y Domínguez-Lara (2019) demostró evidencia psicométrica adecuada respecto al uso de este instrumento en el ámbito escolar peruano. Para ello, aplicaron el instrumento a 308 adolescentes, de 13 a 18 años, de nivel secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. En cuanto a la confiabilidad, se obtuvieron coeficientes de consistencia interna satisfactorios ($\alpha = .866$, $\omega = .901$). Respecto a la validez, se identificaron dos tipos de evidencias. La primera correspondió a la validez basada en la estructura interna, evaluada mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), el cual mostró una estructura unidimensional con índices de ajuste adecuados ($\chi^2/gf = 2.09$; $CFI = .96$; $TLI = .96$; $RMSEA = .05$ [IC90% .03–.07]; $SRMR = .02$). y cargas factoriales superiores a .70, tras eliminar los ítems 2, 3 y 9. La segunda evidencia de validez se basó en la relación con otras variables, observándose correlaciones significativas y en la dirección esperada entre la autoeficacia académica, la eutimia ($\phi = .556$) y la distimia ($\phi = -.552$).

Por otro lado, en el presente estudio se realizó primero un análisis preliminar de los ítems y, posteriormente, se evaluaron la confiabilidad por consistencia interna y la validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio, concluyéndose que el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas para su aplicación en esta muestra. A continuación, se detallan los resultados obtenidos:

La Tabla 9 sintetiza el análisis preliminar de los ítems. se observa que la media de las puntuaciones se ubicó entre 2.45 y 3.1, mientras que la mayor variabilidad correspondió al ítem 2 ($DE = .842$). Además, se analizó la homogeneidad de los ítems mediante la correlación ítem–test, conservándose únicamente aquellos con valores superiores a .20, conforme al criterio propuesto por Kline (1994). Los coeficientes obtenidos se distribuyeron entre .604 en el ítem 1 (“me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea

académica.”) y .701 en el ítem 3 (“no me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica”), lo que refleja coeficientes satisfactorios.

Tabla 9

Análisis descriptivo y de homogeneidad de la EAPESA

Ítem	Media	DE	r_{itc}
Ítem 1	2.45	.689	.604
Ítem 2	2.63	.842	.662
Ítem 3	2.63	.814	.701
Ítem 4	2.52	.746	.656
Ítem 5	3.1	.734	.626
Ítem 6	2.45	.837	.644
Ítem 7	2.59	.806	.673

En la Tabla 10 se observa que el coeficiente alfa ordinal ($\alpha = .912$) de la escala total es óptimo pues es superior a .70.

Tabla 10

Confiabilidad por consistencia interna de la EAPESA

Alfa ordinal	
Escala	.912

Para la evidencia de validez basada en la estructura interna del EAPESA, se verificó inicialmente si los datos cumplían con los supuestos necesarios para la aplicación de un análisis factorial exploratorio. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 757, p < .01$). Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue adecuada (Hair et al., 2004) pues alcanzó un valor de .92. Ambos indicadores justifican la pertinencia de realizar un análisis factorial exploratorio ya que reflejan correlaciones suficientes

entre los ítems y una estructura factorial bien definida.

A continuación, se empleó el método de extracción de residuos mínimos con una rotación Oblimin. Para determinar el número óptimo de factores, se utilizó el análisis paralelo como criterio de decisión. Como resultado, se identificó una estructura unidimensional, en la cual un único factor explicó el 46.9 % de la varianza total. Las cargas factoriales obtenidas, presentadas en la Tabla 11, oscilaron entre .666 y .756, siendo todas superiores a .40, lo cual indica una adecuada representatividad de los ítems en el factor común (Hair et al., 2004)

Tabla 11

Cargas factoriales de los ítems de la EAPESA

Ítem	Cargas factoriales	Comunalidad
Ítem 1	.701	.491
Ítem 2	.722	.522
Ítem 3	.756	.572
Ítem 4	.691	.477
Ítem 5	.666	.443
Ítem 6	.691	.477
Ítem 7	.716	.512
Varianza explicada		46.9%

3.6. Procedimiento

El desarrollo de esta investigación se organizó en dos etapas: una etapa de planificación y una etapa de ejecución.

En la primera etapa, se llevó a cabo un proceso de revisión bibliográfica, a partir de la cual se sistematizó la información recopilada y se elaboró la formulación del problema, los objetivos, hipótesis, la justificación, los antecedentes y el marco teórico. Este último incluyó el desarrollo de

las bases conceptuales sobre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica. Posterior a ello, se definieron los aspectos metodológicos.

En la segunda etapa, se llevó a cabo una reunión de coordinación con el director de la institución educativa con el fin de exponer los objetivos de la investigación, presentar los instrumentos de evaluación y gestionar los permisos correspondientes. Posteriormente, se coordinaron los días y el horario de aplicación de los instrumentos.

La aplicación de los instrumentos se realizó durante el horario regular de clases y, en todos los casos, la participación fue voluntaria, previa firma del consentimiento informado por parte de los padres de familia y del asentimiento informado por los estudiantes. Los instrumentos se aplicaron en una sola sesión por salón, con una duración aproximada de 25 minutos.

3.7. Análisis de datos

Tras completar la etapa de recolección, los datos fueron procesados en el programa estadístico Jamovi (versión 2.7.2). En primer término, se realizaron análisis descriptivos con el propósito de identificar las principales características de la muestra. Posteriormente, se evaluó la normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, lo que permitió seleccionar las pruebas inferenciales más adecuadas. Para el análisis comparativo según sexo, se empleó la prueba paramétrica *t* de Student para muestras independientes en el caso de la variable con distribución normal (autoeficacia académica) y la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney para la variable que no cumplió el supuesto de normalidad (adicción a redes sociales). Por otro lado, para examinar la relación entre las variables y sus dimensiones, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, debido a que no se cumplió el supuesto de normalidad en todas las variables analizadas. Los resultados obtenidos se organizaron en tablas para facilitar su interpretación. Finalmente, se desarrolló la discusión de los resultados, junto con la formulación

de las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

3.8. Consideraciones éticas

Durante la ejecución del estudio, se asumió el compromiso ético propuesto por la American Psychological Association (APA, 2017). Cada decisión metodológica se tomó considerando el bienestar y los derechos de quienes participaron. Para asegurar la beneficencia, los instrumentos se aplicaron en condiciones seguras, asegurando que la experiencia resultara cómoda y respetuosa. El principio de fidelidad se reflejó en la responsabilidad asumida frente al manejo de los datos, los cuales se conservaron con total reserva. En cuanto a la integridad, se trabajó con transparencia y rigor, sin manipular resultados ni forzar interpretaciones. La justicia se garantizó mediante criterios claros de inclusión, evitando exclusiones arbitrarias. Finalmente, el respeto por la dignidad y los derechos de los participantes se materializó a través del consentimiento informado y del resguardo estricto de su anonimato durante todo el proceso investigativo.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Niveles de uso de redes sociales

En la Tabla 12 se observa que, tanto de lunes a viernes como los fines de semana, el rango de 4 a 6 horas diarias concentra el mayor porcentaje de uso de redes sociales, aunque con una ligera disminución en fin de semana (46.7% entre semana frente a 38.3% sábado y domingo). Entre semana, el segundo rango más frecuente es de 2 a 4 horas (23.9%), mientras que los fines de semana este porcentaje aumenta a 27.2%. El uso más prolongado (8 horas o más) es poco común en días laborables (5.6%), pero se duplica durante el fin de semana (11.1%). Asimismo, el porcentaje de estudiantes con un consumo reducido (0 a 2 horas) es bajo en ambos periodos, aunque ligeramente menor los fines de semana (5% frente a 9.4%).

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la frecuencia de uso de redes sociales

Días de la semana	Tiempo de uso	Frecuencia	Porcentaje
Lunes a viernes	0-2	17	9.4%
	2-4	43	23.9%
	4-6	84	46.7%
	6-8	26	14.4%
	8 a mas	10	5.6%
Sábado y domingo	0-2	9	5%
	2-4	49	27.2%
	4-6	69	38.3%
	6-8	33	18.3%
	8 a mas	20	11.1%

En la Tabla 13 se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel de uso regular de redes sociales (42.8 %), seguido por el nivel en riesgo (30.4 %). En menor proporción se encuentran los estudiantes con un nivel ocasional (16.1 %) y, finalmente, aquellos con un nivel problemático (10.7 %).

Tabla 13

Niveles de uso de redes sociales

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Ocasional	29	16.1%
Regular	77	42.8 %
En riesgo	55	30.4 %
Problemático	19	10.7 %

4.1.2. Niveles de autoeficacia académica

La distribución de los niveles de autoeficacia académica en la Tabla 14, revela que más de un tercio de los estudiantes (34.8%) se ubica en el nivel muy bajo de autoeficacia académica, constituyendo el grupo más numeroso. Los niveles bajo y medio presentan una proporción similar (25.3% cada uno), mientras que solo el 14.6% alcanza el nivel alto.

Tabla 14

Niveles autoeficacia académica

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	62	34.8 %
Bajo	45	25.3 %
Medio	45	25.3 %
Alto	26	14.6 %

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Adicción a redes sociales según sexo

Como se muestra en la Tabla 15, mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov, se encontró que los datos de ambos grupos (hombres y mujeres) no siguen una distribución normal ($p < .05$ en ambos casos), lo cual justifica el uso de estadística no paramétrica para el análisis comparativo.

Tabla 15

Análisis de la normalidad de adicción a redes sociales según sexo

Sexo	K-S	<i>p</i>
Hombre	.20	.001*
Mujer	.12	.001*

Nota. $p < .05^*$ no se ajusta a la distribución normal

La comparación entre grupos, cuyos resultados se detallan en la Tabla 16, no mostró diferencias estadísticamente significativas en la adicción a redes sociales entre varones y mujeres ($U = 3750$; $p > .05$).

Tabla 16

Análisis comparativo de la adicción a redes sociales según sexo

Sexo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hombre	91	30.3	3750	.392
Mujer	89	31.8		

Nota. *N* = número de participantes, *M* = media, *U* = *U* de Mann Whitney, *p* = significancia

4.2.2. Autoeficacia académica según sexo

Como se muestra en la Tabla 17, mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov, se encontró que los datos de ambos grupos (hombres y mujeres) presentan una distribución normal ($p > .05$ en ambos casos), lo cual justifica el uso de estadística paramétrica para el análisis comparativo.

Tabla 17

Análisis de la normalidad de autoeficacia académica según sexo

Sexo	K-S	<i>p</i>
Hombre	.083	.6
Mujer	.11	.3

Nota. $p < .05^*$ no se ajusta a la distribución normal

La comparación entre grupos, cuyos resultados se detallan en la Tabla 18, no mostró diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica entre varones y mujeres ($t = 1.94$; $p > .05$)

Tabla 18

Análisis comparativo de la autoeficacia académica según sexo

Sexo	N	M	<i>t</i>	<i>p</i>
Hombre	91	26.2		
Mujer	89	24.3	1.94	.054

Nota. N=número de participantes, M = media, t = t de student, p = significancia

4.2.3. Relación entre adicción a redes sociales y autoeficacia académica

En la Tabla 19 se observa que la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, indica que los datos correspondientes a la Adicción a Redes Sociales no se ajustan a una distribución normal ($p < .05$), mientras que los datos de Autoeficacia Académica sí lo hacen ($p > .05$). Por tanto, para el análisis de correlación entre ambas variables se utilizará estadística no paramétrica.

Tabla 19

Análisis de la normalidad de adicción a redes sociales y autoeficacia académica

Variables	K-S	p
Adicción a redes sociales	.16	.0002*
Autoeficacia académica	.065	.4

Nota. $p < .05$ * no se ajusta a la distribución normal

En la tabla 20, mediante el coeficiente de correlación de Spearman, se observa una correlación negativa y significativa ($\rho = -0.35$, $p < .05$), de magnitud moderada, según los criterios de Cohen (1988).

Tabla 20

Relación entre adicción a redes sociales y autoeficacia académica

Variables	ρ	p
Adicción a redes sociales	-.35	.042*
Autoeficacia académica		

Nota. ρ = coeficiente de Spearman, $p < .05$ *

4.2.4 Relación entre las dimensiones de adicción a redes sociales y autoeficacia académica

Tal como se observa en la Tabla 21, las dimensiones de Adicción a Redes Sociales no cumplen con el supuesto de normalidad ($p < .05$), Por lo tanto, para el análisis de la correlación correspondiente, se utilizará estadística no paramétrica.

Tabla 21

Análisis de la normalidad de las dimensiones de Adicción a Redes Sociales

Dimensiones	K-S	p
Obsesión por las redes sociales	.18	.00003*
Falta de control personal	.095	.01*
Uso excesivo	.12	.01*

Nota. $p < .05$ * no se ajusta a la distribución normal

Como se presenta en la Tabla 22, la correlación de Spearman reveló una relación negativa, significativa y de magnitud pequeña entre la autoeficacia académica y la dimensión obsesión por las redes sociales ($\rho = -.153, p < .05$), así como con la dimensión falta de control personal ($\rho = -.125, p < .05$). Por otro lado, la dimensión uso excesivo de redes sociales mostró una relación negativa, significativa y de magnitud moderada con la autoeficacia académica ($\rho = -.312, p < .05$).

Tabla 22

Relación entre las dimensiones de adicción a redes sociales y autoeficacia académica

Dimensiones	ρ	p
Obsesión por las redes sociales	-.153	.042*

sociales -AA		
Falta de control personal -AA	-.125	.038
Uso excesivo -AA	-.312	.015

Nota. ρ = coeficiente de Spearman, $p<.05^*$

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan los resultados de la investigación, cuyo propósito fue analizar la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. Para ello, se presentan primero los hallazgos descriptivos y, posteriormente, los de carácter inferencial, contrastándolos con la teoría y los antecedentes revisados, así como con sus posibles implicancias académicas y prácticas.

En relación con el primer objetivo específico, se encontró que la mayoría de estudiantes reportó un uso regular de redes sociales (42.8 %). Sin embargo, también aparece un grupo importante con uso en riesgo (30.4 %) y uso problemático (10.7 %), mientras que solo un 16.1 % refirió un uso ocasional. El “uso problemático” corresponde al nivel más alto medido por el instrumento y refleja una implicación cognitiva, emocional y conductual desregulada con las redes sociales. Tomando en cuenta que en el extremo del continuo teórico se ubica la ‘adicción a redes sociales’, este nivel de ‘uso problemático’ puede considerarse conceptualmente cercano a dicho extremo, sin implicar un diagnóstico clínico. Por otro lado, la categoría de “riesgo” resulta útil porque permite identificar a quienes todavía no son adictos, pero podrían llegar a serlo si no hay un manejo adecuado.

Cabe recalcar que en este estudio se presenta una propuesta distinta a la encontrada en los antecedentes revisados. Mientras que la mayoría de investigaciones reporta directamente niveles de adicción (bajo, medio, alto), lo cual supone de entrada que todos los participantes presentan algún grado de adicción, en el presente trabajo se distingue entre uso ocasional, regular, en riesgo y problemático, ofreciendo así una visión más matizada del fenómeno, pues permite ver el uso de redes sociales como un continuo (Salas et al., 2020), evitando así sobreestimar la magnitud de los casos problemáticos. Por tal motivo, la comparación de este hallazgo con los antecedentes

revisados no se realizará en términos de porcentajes exactos, sino más bien en función de tendencias generales en la distribución de los niveles.

En tal sentido, el porcentaje de casos problemáticos y en riesgo hallado en esta muestra (30.4 % en riesgo y 10.7 % problemático) resulta considerablemente menor al reportado en otras investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional. En el contexto nacional, Chávez et al. (2023) identificaron que un 46.8 % de estudiantes presentaba un nivel alto de adicción y un 35.2 % un nivel medio. De manera similar, Luján (2021) reportó que el 57.2 % de los estudiantes se ubicaba en un nivel medio de adicción y un 7.1 % en un nivel elevado, mientras que Bautista et al. (2023) encontraron distribuciones cercanas en torno al 33.6 % en nivel moderado y 30.1 % en nivel alto, cifras claramente superiores a las registradas en nuestra muestra. Asimismo, Yana et al. (2022) informaron que, del total de estudiantes con adicción, el 67.8 % se encontraba en un nivel grave, lo que muestra una realidad aún más crítica que la observada en este estudio. En el plano internacional, Kareem y Yasir (2025) también evidenciaron una mayoría en nivel moderado (60.4 %) y un 13.3 % en nivel alto, mientras que Cobis y Vilorio (2022) señalaron un nivel global elevado de adicción ($M = 2.89$, $DE = 0.79$), sobre todo en quienes permanecían más de cinco horas conectados. Dicha diferencia podría explicarse, en primer lugar, por el uso de puntos de corte distintos, lo que genera variaciones en la clasificación de los niveles aun cuando en la mayoría de los casos se haya empleado el mismo instrumento. Asimismo, podrían influir características propias de la muestra, como el tipo de institución educativa, diferencias en la supervisión familiar o la facilidad de acceso.

Otro hallazgo complementario pero relevante se refiere al tiempo de uso de redes sociales. En el presente estudio, se observó que la mayoría de los estudiantes utiliza redes sociales entre 4 y 6 horas diarias, tanto entre semana como durante el fin de semana, aunque con una ligera

disminución en estos últimos días (46.7 % frente a 38.3 %). Asimismo, el uso prolongado (8 horas o más) es poco frecuente en días laborables (5.6 %), pero se duplica durante el fin de semana (11.1 %). De manera similar, a nivel nacional, Celine (2021) también encontró que el tiempo de conexión tiende a aumentar durante los fines de semana (de 18.4 % a 25.0 % en el grupo de 3 a 6 horas y de 4.4 % a 10.3 % en el grupo de más de 6 horas), lo que sugiere un patrón común posiblemente asociado a la mayor disponibilidad de tiempo libre. Sin embargo, a diferencia del presente estudio, la mayoría de los adolescentes se conectaba una menor cantidad de horas en días de semana (41.2 % entre 1 y 3 horas diarias). Esto, en conjunto, revela que una proporción importante de adolescentes dedica una parte considerable de su tiempo diario al uso de redes sociales. Sumado a los porcentajes hallados en los niveles ‘‘en riesgo’’ y ‘‘problemático’’, se pone de manifiesto la necesidad de implementar estrategias de gestión del tiempo y fortalecimiento de la autorregulación en los estudiantes, así como de establecer límites de uso en el hogar y el colegio, dado que la falta de control y supervisión se asocia con un mayor riesgo de uso problemático de redes sociales (Montag et al., 2024).

En cuanto al segundo objetivo específico, se encontró que la mayoría de estudiantes presentó un nivel muy bajo de autoeficacia académica (34.8 %), seguido por los niveles bajo (25.3 %) y medio (25.3 %), mientras que solo una minoría alcanzó un nivel alto (14.6 %). Estos resultados difieren en parte de lo reportado en algunos estudios nacionales, como el de Luján (2021) y Sulca et al. (2021), donde predomina el nivel medio o regular, con un 67.9 % y 66.5 %, respectivamente. De igual manera, en el contexto internacional, Pozo y Moreta (2023) reportaron que los estudiantes presentaban un nivel moderado de autoeficacia. En conjunto, estas diferencias con respecto a nuestros hallazgos evidencian un perfil de autoeficacia académica más vulnerable en nuestra muestra. Dicha discrepancia podría explicarse por las diferencias en los instrumentos

utilizados, así como por características contextuales de la muestra, como factores escolares o familiares que influyen en la percepción de competencia académica de los estudiantes, tal como señala Bandura (1997).

No obstante, lo que sí se asemeja entre los hallazgos nacionales y los del presente estudio es que en todos los casos se observa una proporción reducida de estudiantes en el nivel alto de autoeficacia académica: 14.6 % en este estudio, 10.7 % en Luján (2021) y 16.3 % en Sulca et al. (2021). Este patrón evidencia que alcanzar altos niveles de autoeficacia académica es poco común entre los estudiantes, lo que resalta la importancia de promover estrategias psicoeducativas que fortalezcan su confianza y sentido de competencia.

Con esto, se da por concluida la presentación de los resultados descriptivos. A continuación, se exponen los hallazgos inferenciales correspondientes al objetivo general y a los objetivos específicos restantes.

Al analizar el tercer objetivo específico, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas en la adicción a redes sociales según el sexo de los estudiantes ($p > .05$), por lo que se rechazó la hipótesis planteada al respecto. Este resultado coincide con lo reportado en varios estudios nacionales, como los de Carrasco (2022) y Celine (2023) y con el estudio internacional de Cobis y Vilorio (2022), donde tampoco se identificaron diferencias significativas entre varones y mujeres. Una posible razón de esta coincidencia es que tanto dichos estudios como el presente emplearon el mismo instrumento para evaluar la adicción a redes sociales y trabajaron con participantes que compartían contextos socioculturales similares.

Por otro lado, a nivel internacional, los resultados difieren de lo reportado por Kareem y Yasir (2025), quienes encontraron niveles de adicción significativamente mayores en varones, y de Lorenzo-Rumbo et al. (2025), quienes, por el contrario, reportaron esta diferencia a favor de las

mujeres. Tales discrepancias con el presente estudio podrían atribuirse, en parte, al uso de instrumentos distintos, como el SMAS-F y el BSMAS, respectivamente. Asimismo, las diferencias socioculturales y contextuales entre las muestras, una iraquí y otra española, podrían influir en los patrones de uso de redes sociales.

En relación con el cuarto objetivo específico, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica según el sexo de los estudiantes ($p > .05$), por lo que se rechazó la hipótesis planteada al respecto. Este resultado coincide con lo reportado a nivel nacional por Sulca et al. (2021), lo cual podría explicarse, en parte, por ciertas características contextuales compartidas, como el hecho de que ambas muestras provienen de colegios ubicados en Lima Metropolitana. En contraste, a nivel internacional, difiere de lo hallado por Pozo y Moreta (2023), quienes reportaron niveles significativamente mayores en los varones. Asimismo, Sánchez y Gómez (2020) encontraron diferencias según la asignatura: las mujeres presentaron mayores niveles de autoeficacia en literatura, mientras que los hombres destacaron en matemáticas. Este último hallazgo resulta especialmente relevante, ya que es el único estudio que realiza esta diferenciación por área, lo cual se alinea con lo propuesto por Bandura (1997), quien señala que la autoeficacia es específica de dominio. Esto sugiere que, más que diferencias globales por sexo, podrían existir variaciones según el campo académico evaluado.

Los resultados correspondientes al objetivo general mostraron una correlación negativa y significativa, de magnitud mediana ($\rho = -.35$, $p < .05$), entre adicción a redes sociales y autoeficacia académica. Es decir, a medida que aumenta el uso de las redes sociales o se configura un uso problemático (adictivo), los niveles de autoeficacia académica tienden a disminuir, lo que confirma la hipótesis general. Este hallazgo es consistente con lo reportado a nivel nacional por Luján (2021) y también se alinea con el estudio de Chávez et al. (2023), quienes profundizaron el

análisis al demostrar que la adicción a redes sociales actúa como un predictor significativo de la autoeficacia académica. Este enfoque complementa la evidencia obtenida en la presente investigación y refuerza la importancia de fomentar un uso más equilibrado y consciente de las redes sociales, para promover el desarrollo de autoeficacia académica. A nivel internacional, los resultados van en la misma línea de lo encontrado por Dómenech et al. (2019). No obstante, Sánchez y Gómez (2020) no hallaron una relación significativa entre ambas variables. Es importante mencionar que ambos estudios establecieron dicha relación en función del tiempo de uso de redes sociales. Aunque representan uno de los antecedentes más cercanos identificados en la literatura internacional, su enfoque difiere del empleado en la presente investigación. En la cual, el cuestionario de Adicción a Redes Sociales utilizado no se limita a medir la frecuencia de uso, sino que evalúa también aspectos cognitivos, emocionales y conductuales vinculados al uso problemático, lo que permite una comprensión más amplia del fenómeno.

Por último, aunque la mayoría de los estudios apunta hacia una misma dirección, la evidencia disponible sigue siendo limitada y se ha generado a partir de metodologías diversas. Por ello, es necesario contar con más investigaciones que permitan llegar a conclusiones más sólidas respecto a la relación entre la adicción a las redes sociales y la autoeficacia académica.

En relación con el quinto, sexto y séptimo objetivo específico, se halló una relación negativa y significativa ($p < .05$) entre las dimensiones de adicción a redes sociales y la autoeficacia académica, lo que confirma las hipótesis relacionadas al respecto. No obstante, se observaron diferencias en la magnitud de las correlaciones; la dimensión de uso excesivo de redes sociales presentó una relación de magnitud moderada ($\rho = -.312$), mientras que obsesión por las redes sociales y falta de control personal mostraron relaciones de magnitud pequeña ($\rho = -.153$ y $\rho = -.125$, respectivamente). Una posible explicación de estas diferencias puede encontrarse

en el plano teórico. Como se indicó previamente, ‘‘uso excesivo’’ está relacionado con la cantidad de tiempo que los estudiantes usan redes sociales, mientras que ‘‘obsesión’’ y ‘‘falta de control personal’’ se refieren a procesos cognitivos y autorregulatorios. Para comprender por qué la primera presenta una asociación más fuerte con la autoeficacia, podría ser útil apoyarse en la teoría de Bandura (1997). Este autor plantea que una de las fuentes principales de la autoeficacia son las experiencias de dominio, refiriéndose a aquellas oportunidades en las que las personas practican, enfrentan retos y alcanzan metas. Por lo que, cuando una parte importante del tiempo se dedica al uso excesivo de redes sociales, es posible que disminuyan estas oportunidades en el ámbito académico, lo que teóricamente podría estar vinculado con niveles más bajos de autoeficacia. En cambio, las dimensiones de obsesión y falta de control podrían estar asociadas de manera más indirecta, por ejemplo, a través de distracciones o dificultades para sostener la atención durante las tareas escolares.

Cabe resaltar que, hasta el momento, no se han encontrado estudios que analicen la relación entre cada dimensión de la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica, por lo que este resultado es un aporte novedoso. Además, en el plano práctico, que la dimensión de uso excesivo sea la que muestra una relación más fuerte sugiere que las acciones preventivas deberían enfocarse sobre todo en ayudar a los estudiantes a gestionar mejor el tiempo que destinan a las redes.

Por último, es importante destacar las principales fortalezas de este estudio. Primero, se seleccionaron instrumentos que presentaban evidencia de validez y confiabilidad en población peruana. Además, se evaluaron nuevamente sus propiedades psicométricas en la muestra analizada, lo que respalda la calidad de las mediciones empleadas. No obstante, es pertinente recordar que la dimensión ‘‘falta de control personal’’ presentó un coeficiente alfa de .680, un valor que se encuentra en el límite aceptable. Autores como Nunnally y Bernstein (1994) señalan que,

en trabajos orientados a la investigación y no a la evaluación clínica, es posible aceptar coeficientes de consistencia interna dentro de este rango. Aun así, los resultados relacionados con esta dimensión deben interpretarse con cautela, teniendo en cuenta esta característica psicométrica. En segundo lugar, se emplearon técnicas estadísticas acordes con las características de los datos, lo que permitió realizar análisis adecuados y consistentes. Otra fortaleza tiene que ver con la profundidad del análisis realizado. No solo se examinó la relación global entre las variables, sino que también se diferenció entre las distintas dimensiones de la adicción a redes sociales, lo cual representa un aporte novedoso. A esto se añade un análisis por sexo y por niveles de uso, que en conjunto ofrece una visión más completa de cómo se comportan ambas variables. Finalmente, la comparación con investigaciones nacionales e internacionales permitió ubicar los hallazgos dentro de un marco más amplio, favoreciendo una interpretación crítica y contextualizada de los resultados.

Por otro lado, este trabajo también presenta algunas limitaciones que es importante reconocer. En primer lugar, el diseño transversal no brinda una perspectiva sobre cómo las relaciones establecidas podrían cambiar a lo largo del tiempo. Una segunda limitación tiene que ver que al tratarse de una muestra no probabilística se restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Finalmente, la investigación se apoyó en instrumentos de auto informe, lo que supone la posibilidad de sesgos derivados de percepciones individuales o de la tendencia a dar respuestas socialmente aceptadas, pese a que esta población suele ser una fuente confiable de información.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. El patrón de uso de redes sociales en los estudiantes muestra una presencia constante a lo largo de la semana, con un incremento durante los fines de semana. Esto da cuenta de la integración de las redes sociales en su día a día.
- 6.2. Si bien la mayor parte de los estudiantes se ubica en un nivel regular de uso, existe un grupo considerable que presenta niveles en riesgo o problemático, lo que evidencia la necesidad de prestar atención e intervenir en estos casos.
- 6.3. La mayoría de los estudiantes presenta niveles bajos o muy bajos de autoeficacia académica, lo que indica que esta variable también requiere especial atención dentro del contexto educativo.
- 6.4. No se observaron diferencias significativas por sexo en la adicción a redes sociales ni en la autoeficacia académica, lo que sugiere que ambas variables se manifiestan de manera similar en hombres y mujeres.
- 6.5. Se confirma la existencia de una relación negativa significativa entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica. En otras palabras, a medida que aumenta el uso de las redes sociales o se configura un uso problemático (adictivo), los niveles de autoeficacia académica tienden a disminuir.
- 6.6. Al analizar las dimensiones específicas de la adicción a redes sociales, la relación más fuerte con la autoeficacia se observó en la dimensión de uso excesivo. Esto sugiere que el tiempo prolongado dedicado a las redes podría tener un mayor impacto en la percepción de eficacia académica que otros factores de tipo cognitivo o autorregulatorio.
- 6.7. Las dimensiones de obsesión y falta de control también mostraron asociaciones negativas, aunque más débiles, lo que podría indicar que afectan la autoeficacia de manera más indirecta, posiblemente a través de variables como la atención o malestar emocional.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Respecto a la muestra, diseñar intervenciones que aborden de manera conjunta el uso de redes sociales y la autoeficacia académica en los estudiantes.
- 7.2. Desarrollar talleres dirigidos a los estudiantes enfocados en fortalecer su autoeficacia académica a través de actividades que les permitan identificar sus fortalezas, vivenciar experiencias de logro, participar en espacios de retroalimentación entre pares y adquirir estrategias para la gestión del estrés académico.
- 7.3. Fomentar la alfabetización digital en los adolescentes mediante actividades que los lleven a reflexionar sobre sus hábitos de conexión, incorporando estrategias para una adecuada gestión del tiempo y promoviendo el reconocimiento de las consecuencias que un uso desmedido puede tener sobre su rendimiento académico y bienestar general.
- 7.4. Implementar talleres formativos orientados a padres y docentes sobre cómo fomentar un uso saludable de redes sociales, poner límites de uso e identificar señales de riesgo vinculadas a su uso excesivo en los adolescentes. Del mismo modo, se sugiere capacitarlos para que refuercen la confianza de los estudiantes en sus capacidades académicas mediante el establecimiento de metas graduales y realistas, la retroalimentación positiva y el acompañamiento emocional en situaciones desafiantes.
- 7.5. Respecto a la investigación, continuar profundizando en la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria, incorporando diseños longitudinales, aplicando métodos de muestreo probabilístico y complementando la información con la perspectiva de docentes o padres.

- 7.6. Realizar un análisis diferenciado de la autoeficacia académica por asignaturas, con el fin de corroborar y ampliar la evidencia disponible sobre posibles variaciones de esta variable en distintos dominios académicos.
- 7.7. Respecto al instrumento, revisar la redacción e idoneidad del ítem 13 del cuestionario de adicción a redes sociales, ya que obtuvo un índice de homogeneidad corregido inferior a .20. Asimismo, conviene evaluar la dimensión “falta de control personal”, que presentó un coeficiente alfa en el límite aceptable, con el fin de fortalecer la precisión y consistencia del instrumento.

VIII. REFERENCIAS

- Alcibar, M., Monroy, A., y Jiménez, M. (2018). Impacto y aprovechamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación superior. *Información Tecnológica*, 29(5), 101-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500101>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Anbumalar, C. y Binu, D. (2024). Brain and smartphone addiction: A systematic review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2024, 5592994. <https://doi.org/10.1155/2024/5592994>
- Andreassen, C. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184. <http://dx.doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Arnao, J. y Surpachín, M. (2016). *Uso y abuso de las redes sociales digitales en adolescentes y jóvenes*. Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–43). Information Age Publishing.
- Bautista, J., Velazco, B., Estrada, E., Córdova, L. y Ascona, P. (2023). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en adolescentes de educación básica regular. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 509–517. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-

36202023000300509&lng=es&tlng=es

- Berte, D., Mahamid, F. y Affouneh, S. (2019). Internet addiction and perceived self-efficacy among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 162–176. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00160-8>
- Bonnaire, C. y Phan, O. (2017). Relationships between parental attitudes, family functioning and internet gaming disorder in adolescents attending school. *Psychiatry Research*, 255, 104–110. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.05.030>
- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Callañaupa, E. Y., Vásquez, R., Salinas, A. y Aranda-Turpo, J. (2024). Funcionamiento familiar y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 27(2), e28820. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v27i2.28820>
- Camelo, L., León, A. y Salcedo, C. (2013). Adicción a internet: Aproximación a una perspectiva latinoamericana desde una revisión bibliográfica. *Tercer Milenio*, 18(25), 31–38.
- Capilla, E. y Cubo, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 173–185. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.12>
- Caplan, S. (2018). Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*. 30(6), 625–648. <https://doi.org/10.1177/0093650203257842>
- Carbonell, X. (2014). ¿Qué son las adicciones tecnológicas? *Internet, MMORPG y redes sociales*.

Síntesis.

- Carbonell, X. y Oberst, U. (2015). Las redes sociales en línea no son adictivas. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(2), 13–19. <https://doi.org/10.51698/aloma.2015.33.2.13-19>
- Carrasco, T. y Pinto, M. (2021). *Adicción a redes sociales en adolescentes de 3ro y 4to de secundaria de Lima y Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/788>
- Celine, A. (2021). *Uso de redes sociales e impulsividad en adolescentes pre-pandemia* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20527>
- Chang, M. y Lee, I. (2024). Functional connectivity changes in the brain of adolescents with internet addiction: A systematic literature review of imaging studies. *PLOS Mental Health*, 1(1), e0000022. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000022>
- Chávez, F., Toche, F., Zúñiga, C. y Iriarte, E. (2024). *Percepciones y usos de las redes sociales en escolares en el Perú*. Universidad La Salle.
- Chávez, K., Cubas, S. y Moncada, M. (2023). *Influencia del uso de redes sociales en la procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de la selva peruana*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPeU. <https://hdl.handle.net/20.500.12840/7063>
- Chavez-Yacolca, D., Castro-Champion, R., Cisneros-Gonzales, N., Cunza-Aranzábal, D., Morales-García, M. y Abanto-Ramirez, C. (2025). Relationship between academic procrastination and internet addiction in Peruvian university students: the mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15, 1454234.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454234>

- Cherewick, M., Hipp, E., Njau, P. y Dahl, R. (2023). Growth mindset, persistence, and self-efficacy in early adolescents: Associations with depression, anxiety, and externalizing behaviours. *Global Public Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/17441692.2023.2213300>
- Chóliz, M. (2016). Adicción a redes sociales: conceptualización del problema, evaluación y prevención. En E. Echeburúa (Ed.). *Abuso de internet: ¿antesala para la adicción al juego de azar online?* (pp. 65–75). Pirámide.
- Chóliz, M. y Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales: Tratamiento psicológico*. Alianza Editorial.
- Ciacchini, R., Orru, G, Cucurnia, E. y Sabbatini, S. (2023). Social media in adolescents: a retrospective correlational study on addiction. *Children*, 10(2), 278. <https://doi.org/10.3390/children10020278>
- Cobis, M. y Vilorio, E. (2022). Adicción a las redes sociales en adolescentes. *Sistemas Humanos, Revista de Psicología de la Universidad Rafael Urdaneta*, 2(1), 18–33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7665004>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Colonio, J. (2023). Revisión sistemática sobre la adicción a las redes sociales en adolescentes latinoamericanos entre el 2020-2022. *Propósitos y representaciones*, 11(2), e1759. <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1759>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183–194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>

- Cook, D. y Artino, A. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Doménech, A., Jiménez, J. y Tur-Porcar, A. (2019). Eficacia académica percibida, crianza, uso de internet y comportamiento en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 38–47. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.5>
- Domínguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología UCSP*, 4(1), 45–53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541596>
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29–39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541584>
- Du, Z. y Zhang, X. (2022). Analysis of the mediating effects of self-efficacy and self-control between physical activity and Internet addiction among Chinese college students. *Frontiers in psychology*, 13, 1002830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002830>
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P. y Wasserman, C. (2022). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction*, 107(12), 2210–2222. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x>
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91–96. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Pirámide.
- Escuira M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del Cuestionario de Adicción a Redes

- Sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73–91.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68631260007>
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E. y Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63–74.
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>
- Galicía-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29(2), 491–500.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- Galleguillos, P., y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: Un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDocrea*, 6, 156–169.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.45469>
- García del Castillo, J. A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 13(1), 5–14. <https://doi.org/10.21134/haaj.v13i1.188>
- García, F., Jara, C. y Abarca, N. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 45–58. <https://doi.org/10.24320/redie.2015.17.2.742>
- Gist, M. y Mitchell, T. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.
<https://doi.org/10.2307/258770>
- Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2004). *Análisis multivariante*. Pearson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill
- Hsieh, Y., Hwa, H., Shen, A., Wei, H., Feng, J. y Huang, C. (2021). Ecological predictors and trajectory of internet addiction from childhood through adolescence: A nationally representative longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6253. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126253>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2024). *Estado de la niñez y adolescencia* (Informe N° 02). <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/7380559-estado-de-la-ninez-y-adolescencia-2024>
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación [INTECO]. (2009). *Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2238
- Kaplan, A. y Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. y Babadağ, B. (2022). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60–74. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>
- Kareem, S. y Yasir, A. (2025). Social media addiction among secondary school students in Iraq: Prevalence and demographic correlates. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 12(4), 132–141. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v12i4.992>

- Khine, M. y Nielsen, T. (2022). *Academic self-efficacy in education*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_1
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Sage.
- Ko, C., Liu, T., Wang, P., Chen, C., Yen, C. y Yen, J. (2014). The exacerbation of depression, hostility, and social anxiety in the course of Internet addiction among adolescents: A prospective study. *Comprehensive Psychiatry*, 55(6), 1377–1384.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.05.003>
- Kuss, D. y Griffiths, M. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Linnenbrink, E. y Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Lorenzo-Rumbo, A., Giménez-Miralles, M. y Martín-Galán, M. (2025). Impacto de la adicción a redes sociales en asistencia y rendimiento académico: Diferencias según género en estudiantes de educación secundaria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01–14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-959>
- Luján, Y. (2021). *Uso de redes sociales y autoeficacia académica en estudiantes del tercer grado de secundaria de una institución educativa de Quiruvilca, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/72118>
- Maddux, J. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. En J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). Plenum Press.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5>

- Matute, H. (2016). ¿Adicción, abuso o uso problemático de Internet? En E. Echeburúa (Ed.). *Abuso de internet: ¿antesala para la adicción al juego de azar online?* (pp. 31–50). Pirámide.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=656763>
- Mauricio, A. y Ríos, G. (2021). *Autoeficacia académica y cansancio emocional en estudiantes de secundaria de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional UPC. <http://hdl.handle.net/10757/656882>
- McHale, S., Dotterer, A. y Kim, J.-Y. (2009). An ecological perspective on the media and youth development. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1186–1203.
<https://doi.org/10.1177/0002764209331541>
- Meneghel, I., Boix, Q. y Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 18, 153–171. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>
- Montag, C., Wegmann, E., Anke, M., Brand, M. y Kuss, D. (2024). Problematic social media use in childhood and adolescence. *Addictive Behaviors*, 153, 107980.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2024.107980>
- Moral, M. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Pirámide.
- Navarro-Loli, J. y Domínguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 53–68. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.1985>
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3^a ed.). McGraw-Hill.

- OBS Business School. (2023). *Redes sociales: Estado actual y tendencias 2023*.
<https://www.obsbusiness.school/actualidad/informes-de-investigacion/informe-obs-redes-sociales-estado-actual-y-tendencias-2023>
- Olivera, K. y Rugel, A. (2021). *Autoestima y autoeficacia académica en adolescentes de un colegio parroquial del distrito de San Luis*. [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4679>
- Health Behaviour in School-aged Children [HBSC]. (2024). *Estudio sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados*.
<https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/estudioHBSC/2022/informeTecnico.htm>
- Otondo M. y Medina, N. (2023). Motivación y autoeficacia en estudiantado adolescente: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1–13.
<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17275>
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 111–139). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219.
<https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela: Habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1–11.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027178002>

- Pew Research Center. (2023). *Teens, social media and technology 2023*.
<https://www.pewresearch.org/internet/2023/08/10/teens-social-media-and-technology-2023/>
- Pozo-Pozo, D. y Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia académica y procrastinación académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5, e516.
<https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reinecke, L., Meier, A., Beutel, M., Schemer, C., Stark, B., Wolfling, K. y Muller, K. (2018). The Relationship Between Trait Procrastination, Internet Use, and Psychological Functioning: Results From a Community Sample of German Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00913>
- Rojas, R. (2024). *Adicción a las redes sociales y su relación con los rasgos de personalidad en adolescentes de Trujillo*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/16062>
- Ross, C., Orr, E., Sisic, M., Arseneault, J., Simmering, M. y Orr, R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578–586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>
- Salas, E., Copez-Lonzoy, A. y Merino, C. (2020). ¿Realmente es demasiado corto? Versión breve del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS-6). *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(2), 105–118. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.536>
- Salas-Blas, E. (2019). Las adicciones comportamentales. En C. Rojas-Jara (Ed.), *Drogas: Sujeto, sociedad y cultura* (pp. 123–138). Nueva Mirada Ediciones.

- Sánchez, P. y Gómez, M. (2020). Redes sociales, autoeficacia académica y bienestar: Estudio con adolescentes de la zona maya de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 73–81. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v13.n3.5>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿Moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149–160. <https://doi.org/10.20882/adicciones.279>
- Schunk, D. y Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. En A. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). Guilford Press.
- Schunk, D. y Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Information Age Publishing.
- Schunk, D. y Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Sulca, R. y Quiroz, G. (2021). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Balance's*, 9(13), 55–59. <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250>
- Tao, R., Huang, X., Wang, J., Zhang, H., Zhang, Y. y Li, M. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, 105(3), 556–564. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02828.x>
- Thompson, S. y Loughheed, E. (2012). Frazzled by Facebook? An exploratory study of gender differences in social network communication among undergraduate men and women. *College Student Journal*, 46(1), 88–98.

- Torres, S. (2021). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) en estudiantes de nivel secundario de Lima Norte, 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/70513>
- Turel, O. y Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *European Journal of Information Systems*, 21(5), 512–528. <https://doi.org/10.1057/ejis.2012.1>
- Valdez, M. (2025). *Relación entre autoeficacia y procrastinación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/17043>
- Van Rooij, A. y Prause, N. (2014). A critical review of “Internet addiction” criteria with suggestions for the future. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 203–213. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.4.1>
- Velthoven, M., Powell, J. y Powell, G. (2018). Problematic smartphone use: Digital approaches to an emerging public health problem. *Digital Health*, 4. <https://doi.org/10.1177/2055207618759167>
- Vieira, C., Manzanares, E. y Salas-Blas, E. (2022). Adicción a las redes sociales y soledad en estudiantes universitarios limeños. *Informes Psicológicos*, 123(2), 2–14. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.1926>
- Watters, C., Keefer, V., Kloosterman, P., Summerfeldt, L. y Parker, J. (2013). Examining the structure of the Internet Addiction Test in adolescents: A bifactor approach. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2294–2302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.020>

- We Are Social y Meltwater. (2024). *Digital 2024 Global overview report*.
<https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>
- We Are Social y Kepios. (2025). *Digital 2025: Global overview report*. DataReportal.
<https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report>
- West, R., y Brown, J. (2013). *Theory of addiction* (2ª ed.). John Wiley & Sons.
- Widyanto, L. y Griffiths, M. (2006). Internet addiction: A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4(1), 31–51. <https://doi.org/10.1007/s11469-006-9009-9>
- Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D., Alanoca-Gutierrez, R. y Casa-Coila, M. D. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 129–143. <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>
- Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

IX. ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables	Método
Problema general: ¿Cuál es la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana? Problemas específicos: PE1: ¿Cuáles son los niveles de uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana? PE2: ¿Cuáles son los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana? PE3: ¿Existen diferencias significativas en la adicción a redes sociales según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?	Objetivo general: Determinar la relación entre la adicción a redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Objetivos específicos: OE1: Determinar los niveles de uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. OE2: Determinar los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. OE3: Comparar la adicción a redes sociales según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. OE4: Comparar la autoeficacia académica según sexo en estudiantes	Hipótesis general: Existe una relación significativa entre la adicción a las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Hipótesis específicas: H1: Existen diferencias significativas en la adicción a redes sociales según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. H2: Existen diferencias significativas en la autoeficacia académica según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. H3: Existe una relación significativa entre la obsesión por las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. H4: Existe una relación significativa	Adicción a redes sociales Autoeficacia académica	Diseño: no experimental - transversal Nivel: descriptivo-comparativo y correlacional Población: Estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana Muestreo: No probabilístico intencional

PE4: ¿Existen diferencias significativas en la autoeficacia académica según sexo en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana? PE5: ¿Cuál es la relación entre la obsesión por las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana? PE6: ¿Cuál es la relación entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana? PE7: ¿Cuál es la relación entre el uso excesivo de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana?	de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. OE5: Establecer la relación entre la obsesión por las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. OE6: Establecer la relación entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. OE7: Establecer la relación entre el uso excesivo de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.	entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. H5: Existe una relación significativa entre el uso excesivo de las redes sociales y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.		
--	--	--	--	--

Anexo B: Instrumento 1

Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, responde cada frase utilizando la siguiente escala de respuesta:

1= Nunca 2= Algunas veces 3= Bastantes veces 4= Siempre

Nº	PREGUNTAS	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes .	1	2	3	4
3	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica	1	2	3	4
4	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
5	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
6	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
7	Creo que estoy preparado/a y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Anexo C: Instrumento 2

Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS)

I. FILIACIÓN

Edad: Sexo: M () F () Grado:

¿Cuántas horas al día te mantienes conectado a redes sociales (Facebook, Instagram, whatsapp, Snapchat, youtube, spotify...)?

Lunes a viernes: 0 a 2 () 2 a 4 () 4 a 6 () 6 a 8 () +8 ()

Sábado y domingo: 0 a 2 () 2 a 4 () 4 a 6 () 6 a 8 () +8 ()

II. A continuación, se presentan 24 ítems referidos al uso de las redes sociales, por favor conteste a todos ellos con sinceridad, no existe respuestas adecuadas, buenas, inadecuadas o malas. Marque un aspa (X) en el espacio que corresponda a lo que Ud. siente, piensa o hace:
Siempre (S) - Casi siempre (CS) - Algunas veces (A) - Rara vez (RV) - Nunca (N)

Nº	DESCRIPCIÓN	RESPUESTAS				
		S	C S	A V	R V	N
1.	Siento gran necesidad de permanecer conectado(a) a las redes sociales.					
2.	Necesito cada vez más tiempo para atender mis asuntos relacionados con las redes sociales.					
3.	El tiempo que antes destinaba para estar conectado(a) a las redes sociales ya no me satisface, necesito más.					
4.	Apenas despierto ya estoy conectándome a las redes sociales.					
5.	No sé qué hacer cuando quedo desconectado(a) de las redes sociales.					
6.	Me pongo de malhumor si no puedo conectarme a las redes sociales.					
7.	Me siento ansioso(a) cuando no puedo conectarme a las redes sociales.					
8.	Entrar y usar las redes sociales me produce alivio, me relaja.					
9.	Cuando entro a las redes sociales pierdo el sentido del tiempo.					
10.	Generalmente permanezco más tiempo en las redes sociales, del que inicialmente había destinado.					
11.	Pienso en lo que puede estar pasando en las redes sociales.					
12.	Pienso en que debo controlar mi actividad de conectarme a las redes sociales.					
13.	Puedo desconectarme de las redes sociales por varios días.					
14.	Me propongo sin éxito, controlar mis hábitos de uso prolongado e intenso de las redes sociales.					
15.	Aun cuando desarrollo otras actividades, no dejo de pensar en lo que sucede en las redes sociales.					
16.	Invierto mucho tiempo del día conectándome y desconectándome de las					

	redes sociales.					
17.	Permanezco mucho tiempo conectado(a) a las redes sociales.					
18.	Estoy atento(a) a las alertas que me envían desde las redes sociales a mi teléfono o a la computadora.					
19.	Descuido a mis amigos o familiares por estar conectado(a) a las redes sociales.					
20.	Descuido las tareas y los estudios por estar conectado(a) a las redes sociales.					
21.	Aun cuando estoy en clase, me conecto con disimulo a las redes sociales.					
22.	Mi pareja, o amigos, o familiares; me han llamado la atención por mi dedicación y el tiempo que destino a las cosas de las redes sociales.					
23.	Cuando estoy en clase sin conectar con las redes sociales, me siento aburrido(a).					
24.	Creo que es un problema la intensidad y la frecuencia con la que entro y uso la red social.					

Anexo D: Declaración jurada de permiso de uso de instrumentos

Yo, Diana Megalit Aspiazu Luna, identificada con DNI N.º 71328625, egresada de la Facultad de Psicología, con código 2012001782, declaro haber recibido la autorización para el uso de los instrumentos utilizados en la presente investigación, lo cuales son:

1. “Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS)”, elaborado por Miguel Ecurra y Edwin Salas (2014).
2. “Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)”, elaborado por David Palenzuela (1983).

La comunicación con los autores se estableció vía correo electrónico, a través del cual se concedió el permiso correspondiente para su uso académico.



Firma: _____

Diana Megalit Aspiazu Luna

Anexo E: Consentimiento informado de padres de familia

El propósito de la investigación denominada “USO DE REDES SOCIALES Y AUTOEFICACIA ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA” es determinar la relación entre adicción a redes sociales y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima. Para llevar a cabo este estudio, he diseñado una aplicación rápida y breve de 3 cuestionarios, que tomaran aproximadamente 30 minutos. Es fundamental mencionar que los datos recopilados serán utilizados exclusivamente para el propósito de esta investigación, y serán tratados de forma anónima y confidencial.

AUTORIZACIÓN

Yo, padre o madre del menor, voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo participe de la investigación descrita líneas arriba denominada “USO DE REDES SOCIALES Y AUTOEFICACIA ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA”

Firma

Anexo F: Asentimiento informado

Mi nombre es _____, soy estudiante de _____ grado de secundaria de la presente institución educativa. Me han invitado a participar de una investigación denominada “USO DE REDES SOCIALES Y AUTOEFICACIA ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA”. Acepto participar en tal estudio, y además quisiera especificar que:

1. Me han informado de que trata la investigación y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar. Además, si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrá el investigador responsable y la usará sólo para su investigación. Si mis respuestas fueran publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré llamar o escribir al investigador responsable que podrá responder todas mis preguntas y comentarios.
7. Si acepto participar en la actividad debo firmar este documento, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
8. Al final de todo, podré pedirle al investigador que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma del Investigador
Responsable