



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"RELACIÓN ENTRE FRECUENCIA Y USO DE LAS REDES SOCIALES, EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO, LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: **EDWIN FLÓREZ PERDOMO**

DIRECTOR DE TESIS: **JOSÉ JULIÁN JAVELA GONZÁLEZ**

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, **EDWIN FLOREZ PERDOMO**, con matrícula **EDCO19481**, egresado del programa **Doctorado en Ciencias de la Educación**, de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N°5820217, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: “**Relación entre frecuencia y uso de las redes sociales, el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico**”.

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.



Edwin Florez Perdomo
edwinett@gmail.com - +573005963929

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.1. Formulación del Problema.....	20
1.1.1. Contextualización.....	20
1.1.2. Definición del Problema	24
1.1.3. Redes Sociales y Conducta Agresiva	28
1.1.4. Redes Sociales, Motivación y Rendimiento Académico.....	30
1.2. Pregunta de Investigación	35
1.3. Justificación	35
1.3.1. Conveniencia	35
1.3.2. Relevancia Social.....	36
1.3.3. Implicaciones Prácticas.....	37
1.4. Hipótesis.....	39
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	41
2.1. Marco Teórico- Conceptual	42
2.1.1. Teoría Subyacente al Estudio	42
2.2. Las Redes Sociales	43
2.2.1 Evolución de la Internet.....	43
2.2.2. Definición de las Redes Sociales	48
2.2.3. Topología, Clasificación y Tipo de Redes Sociales.....	50
2.2.4. Factores asociados al uso y frecuencia de las redes sociales	54
2.3. Comportamiento Agresivo	57

2.3.1. Los Objetivos del Comportamiento Agresivo	60
2.3.2. Formas de Expresión de la Agresividad.....	62
2.3.3. Postulados y Modelos Explicativos del Comportamiento Agresivo	64
2.3.4. Tipos de Comportamiento Agresivo en Redes Sociales	70
2.4. La Motivación Académica.....	78
2.4.1. Definiciones Teóricas de la Motivación.	79
2.4.2. Modelos de Motivación Académica.....	80
2.5. Rendimiento Académico	88
2.5.1. Definiciones Conceptuales del Rendimiento Académico	88
2.5.2. Tipos de Rendimiento Académico.....	90
2.5.3. El Bajo Rendimiento Académico y el Fracaso Escolar.....	90
2.5.4. Determinantes del Rendimiento Académico	92
2.6. Marco Referencial	97
2.6.1. Comportamiento Agresivo y Motivación Académica	99
2.6.2. Comportamiento agresivo y rendimiento académico	101
2.6.3. Motivación Académica y Rendimiento Académico.....	103
2.6.4. Redes Sociales y Comportamiento Agresivo	105
2.6.5. Redes Sociales y Motivación Académica.....	110
2.6.6. Redes Sociales y Rendimiento Académico.....	114
2.7. Contexto de la I.E Técnica Moreno y Escandón	119
2.7.1. Generalidades de la I.E. Técnica Moreno y Escandón	119
2.7.2. Planta Docente y Cobertura.....	121
2.8. Marco Jurídico	121

2.8.1. Posición de las Altas Cortes Respecto al Acoso Escolar	123
CAPÍTULO III MÉTODO	127
3.1. Objetivo General	128
3.1.1. Específicos.....	128
3.2. Metodología	128
3.2.1. Tipo de Investigación	128
3.2.2. Participantes	129
3.2.3. Operacionalización de las variables	130
3.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	132
3.2.5. Consideraciones Éticas.....	135
3.2.6. Procedimiento de Recolección de la Información	135
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	137
4. Resultados.....	137
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	170
5. Discusión	170
6. Conclusiones	178
7. Aplicabilidad del estudio.....	181
8. Limitaciones y nuevas líneas de investigación	184
9. Aportaciones para la sociedad.....	186
Referencias	188
Anexos	233

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de Bullying según autores.....	75
Tabla 2. Investigaciones escogidas según combinación de variables	98
Tabla 3. Operacionalización de variables.	131
Tabla 4. Alfa de Cronbach para el cuestionario SMAS-SF.....	138
Tabla 5. Tabla de frecuencias y porcentaje por ítem y opción de respuesta SMAS-SF.....	139
Tabla 6. Medidas de tendencia central y dispersión por ítem y género del SMAS-SF.....	141
Tabla 7. Estadígrafos descriptivos por categorías del cuestionario SMAS-SF	142
Tabla 8. Frecuencia de respuestas por niveles y categorías del cuestionario SMAS-SF	144
Tabla 9. Frecuencias de respuesta según nivel de escolaridad de padre y madre	146
Tabla 10. Tabla de frecuencias y porcentaje por ítem y opción de respuesta MAPE II	148
Tabla 11. Frecuencia de respuestas y porcentaje por ítem y género del test MAPE II.	151
Tabla 12. Estadígrafos descriptivos del test MAPE II	154
Tabla 13. Prueba de validez para el cuestionario MAPE II.....	157
Tabla 14. Frecuencia de respuestas y porcentaje por ítem del AQ de Perry	158
Tabla 15. Estadígrafos descriptivos de la escala AQ de Perry	159
Tabla 16. Niveles del cuestionario AQ de Perry.....	160
Tabla 17. Frecuencia de respuestas y porcentaje por factor y género de la escala AQ de Perry .	161
Tabla 18. Correlaciones entre test MAPE II y rendimiento académico.	164
Tabla 19. Correlaciones entre el SMAS-SF, el MAPE II y el AQ de Perry.....	166
Tabla 20. Correlación entre el SMAS-SF y las áreas académicas	169

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de las redes sociales	52
Figura 2. Procesos que intervienen en el aprendizaje por observación o modelado	68
Figura 3. Círculo del acoso de Olweus (1993).....	78
Figura 4. Imágenes de la I.E Técnica Moreno y Escandón	120

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia dar gracias a Dios por estar a mi lado en cada paso dado para sacar adelante los objetivos propuestos.

Debo agradecer de manera especial al doctor José Julián Javela González, director de esta tesis, por su apoyo y confianza en mi trabajo, así como por su capacidad para guiar mis ideas en el desarrollo de esta.

De igual manera, agradezco enormemente a la Institución Educativa Moreno y Escandón en el municipio de Mariquita, Tolima, por abrirme sus puertas. A sus directivos, docentes, padres de familia y alumnos quienes con su apoyo, participación y colaboración en cada etapa del desarrollo de este proceso investigativo permitieron obtener los objetivos propuestos.

Agradezco a la Universidad Cuauhtémoc de México, a sus directivos y docentes por su valiosa formación académica.

Agradezco profundamente a mi familia, especialmente a mi esposa e hijas por su apoyo incondicional.

Agradezco a todos aquellas personas que durante este tiempo han ayudado a que esta tesis sea una realidad.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo investigativo a mi padre Heriberto Flórez Gamboa, quien ya no se encuentra en este plano terrenal, pero donde quiera que esté debe estar muy orgulloso de su hijo.

A mi madre Rosa María Perdomo Galindo y a mi Hermana Angélica Lisneth Florez Perdomo por dedicar sus vidas a construir la mía.

A mi esposa Astridt y a mis hijas, Luciana y Antonella, quienes son el motor de mi vida. Les dedico este trabajo a todos ellos porque han hecho por mí lo imposible para lograr lo posible.

RESUMEN

Las redes sociales, como parte de las tecnologías de la comunicación, han evolucionado convirtiéndose en mecanismos poderosos favoreciendo entre otros, la instantaneidad, la proximidad, la conectividad, la ruptura del espacio-tiempo, así como las barreras idiomáticas y geográficas. Esta “intrusión” en la vida de las personas, principalmente de los jóvenes que son quienes han estado expuestos a ellas en mayor medida, ha generado interrogantes sobre el tipo de influencia que ejercen en distintas áreas de la vida. En ese sentido, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales, la conducta agresiva, la motivación académica y el rendimiento académico.

Para ello, se desarrolló una investigación de tipo cuantitativo con alcance descriptivo, transversal y correlacional; la población estuvo constituida por 696 estudiantes de una institución educativa, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística de 240 adolescentes entre los 12 y 18 años de edad. Los instrumentos elegidos para recolectar la información fueron la adaptación latinoamericana del cuestionario de adicción a redes sociales de Sahin (2018), el cuestionario de Agresión AQ de Perry, la escala de motivación académica MAPE II y los promedios de notas académicas de los estudiantes.

No se evidenció uso problemático de las redes sociales y los participantes consideran que estas no afectan de forma negativa su dinámica familiar y escolar. Se encontró que mientras las mujeres otorgan mayor importancia al resultado y la recompensa recibida por su trabajo, los hombres se centran más en la meta.

Palabras Claves: Redes Sociales, Comportamiento Agresivo, Motivación, Rendimiento Académico, Ciberacoso.

ABSTRACT

Social networks, as part of communication technologies, have evolved becoming powerful mechanisms favoring, among others, instantaneity, proximity, connectivity, the rupture of space-time, as well as language and geographical barriers. This "interference" in people's lives, mainly young people who are the ones who have been exposed to them to a greater extent, has generated questions about the type of influence they exert in different areas of life. In this sense, the objective of this research is to analyze the relationship between the frequency and use of social networks, aggressive behavior, academic motivation, and academic performance.

For this, quantitative research with a descriptive, cross-sectional, and correlational scope was developed; The population consisted of 696 students from an educational institution, from which a non-probabilistic sample of 240 adolescents between 12 and 18 years of age was selected. The instruments chosen to collect the information were the Latin American adaptation of the Sahin (2018) social network addiction questionnaire, the Perry AQ Aggression questionnaire, the MAPE II academic motivation scale, and the average academic grades of the students.

There was no evidence of problematic use of social networks and the participants consider that these do not negatively affect their family and school dynamics. It was found that while women give greater importance to the result and the reward received for their work, men focus more on the goal.

Keywords: Social Networks, Aggressive Behavior, Motivation, Academic Performance, Cyberbullying.

INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo, la frecuencia y el uso que les dan los adolescentes al internet y a las redes sociales va evolucionando, lo que se puede evidenciar en encuestas realizadas años atrás. Por ejemplo, en España el tiempo habitual de uso de internet y redes sociales para el 2014 en menores de 15 años era de entre 1 y 2 horas, el cual iba incrementando según el rango de edad (Gobierno de España, 2014); en la actualidad se ubica por encima de las 8 horas (GWI, 2020). Esto muestra que diariamente el tiempo dedicado en promedio a las redes sociales ha venido incrementado gradualmente: mientras en el año 2019 se estabilizó un poco frente a años anteriores, en el año 2020 tuvo un significativo incremento debido al aislamiento decretado por motivo del Covid-19.

En Colombia, los datos reportados por el Digital Overview Report (2021) indican que a enero del 2020 la cantidad de usuarios conectados a internet ascendió a 34.73 millones, cifra que incrementó un 4% para el mismo periodo del año 2021. En cuanto al uso de redes sociales, en enero del 2020 había 39 millones de usuarios, pasando a 43 millones en enero del 2021, lo que indica un crecimiento del 11%. El número de usuarios en redes sociales para enero del 2021 equivalía al 76,45 de la población. Según la entidad en mención, los contenidos que más se consumen de forma mensual en internet son ver videos (99.2%), ver blogs (47.2%), escuchar música en plataformas de servicio (67.1%), escuchar música en estaciones de radio (52.5%) y escuchar o ver podcast (42.3%) (Hootsuite, 2021).

El empleo masivo de redes sociales, especialmente Facebook e Instagram, generan en los adolescentes un contacto directo, cercano, dejando al descubierto detalles significativos de su cotidianidad buscando protagonismo ante los demás y reconocimiento social (Lacunza et al., 2019).

De hecho, las fotografías, los videos, las historias, los *like* o *reels* que se publican de manera exclusiva por lo adolescentes en estas aplicaciones son sometidas a la aprobación de sus pares, por lo que los comentarios que puedan suscitarse a raíz de estas publicaciones pueden ser un respaldo social motivador para el joven (Sherman et al., 2016). Por el contrario, cuando el joven se siente rechazado o ignorado es más susceptible a perder el autocontrol y actuar de manera impulsiva, expresando pulsiones agresivas en el entorno digital reforzado por la ausencia de control de estas herramientas, el anonimato y la poca percepción de identificación de la conducta, así como la escasa motivación para adelantar sus actividades académicas y por ende el bajo rendimiento académico (Lacunza et al., 2019).

En el origen del comportamiento agresivo se han encontrado vinculaciones de tipo biológico, emocional, cognitivo, social y cultural (Raya et al., 2009; Rey & Extremera, 2012; Sijtsema et al., 2010), las cuales al no ser orientadas de forma correcta corren el riesgo de convertirse en un componente que interfiere de manera negativa con el crecimiento socioemocional de la población de niños y adolescentes. Existe una gran variedad de conductas negativas que ocurren tanto en el mundo material como en el espacio cibernético. Es así como han ido apareciendo términos como la ciberagresión, el cual hace referencia a un daño premeditado mediado por la tecnología (Best et al., 2017; Corcoran et al., 2015; Grigg, 2010). Estas conductas se dirigen hacia un individuo o un grupo etario cualquiera, quienes los perciben como dañinos, indeseados y vejatorios.

La influencia de estas conductas, mediada por el uso y frecuencia de las redes sociales, puede llegar a afectar áreas como la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Esta dinámica ha dado origen a numerosas investigaciones abordadas desde distintas perspectivas teóricas que buscan la relación entre una y otra variable, pero en general de forma separada y no

en su conjunto. Lo anterior motivó el desarrollo de la presente tesis, la cual se considera conveniente en el sentido que se trata de un tema de actualidad que afecta la vida de las personas en cada vez mayor cantidad de áreas, por lo que es necesario tener en cuenta más de una o dos variables que afecten el fenómeno. El ámbito virtual y el físico no son opuestos ni excluyentes entre sí; por el contrario, deben verse de forma conjunta para comprender la manera en que se retroalimentan y se auto componen entre ellos (Aguilar et al., 2010, p. 199).

Por lo general, lo que ocurre en el ciberespacio afecta posteriormente a la persona en su espacio físico, y viceversa: ya sean comentarios, noticias o conversaciones. Lo anterior indica que hay una estrecha relación entre las dos esferas: la virtual y la física, que impacta la manera en que los menores se expresan y escriben (Llamas & Pagador, 2014). Todo esto llevó a plantear el interrogante: ¿Cuál es la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico? Para dar respuesta a dicha pregunta se fue desarrollando la investigación de manera secuencial, donde cada etapa permitió el desarrollo de la siguiente por medio de un proceso de comparación y verificación constante.

Se diseñó una metodología de tipo cuantitativo, por medio de un estudio descriptivo, que permitiera conocer las características de la población estudiada y su entorno, así como la correlación entre las distintas variables. En el marco teórico se hizo un reconocimiento de las variables siendo la primera de ellas las redes sociales, de la cual se hace un recorrido por la evolución del internet y se caracterizan las redes sociales dando su definición conceptual, topología, clasificación y diferentes factores asociados a su uso y frecuencia.

La segunda variable es el comportamiento agresivo, donde se identificaron sus objetivos y las diferentes formas de expresión de la agresividad, para luego dar paso a los distintos postulados teóricos y la evidencia científica aportada hasta el momento sobre dicho fenómeno. Se hace una

diferenciación entre las teorías activas explicativas del comportamiento agresivo que buscan sus causas en los impulsos internos del individuo y las teorías reactivas que aducen el origen de la agresión a causas externas y ambientales.

Entre las teorías activas se presenta, las teorías etológicas de Konrad Lorenz, así como las teorías que explican el origen del comportamiento agresivo desde la neurobiología y la genética, principalmente con los estudios de Mackal (1983), Raine et al. (1998), Caspi et al. (2002) y Sanmartín (2004). También se exploran las teorías con un punto de vista opuesto, como las reactivas, representadas por el modelo social cognitivo de Bandura y la teoría de la frustración agresión de Dollard et al. (1939), Berkowitz (1996), Miller (1941). La postura teórica que se tomó como base para la explicación del comportamiento agresivo fue una línea interaccionista que considera que la persona actúa de forma agresiva como producto de estímulos internos y externos, es decir, una explicación multifactorial del fenómeno.

La tercera variable es la motivación académica, de la cual se presentan las definiciones conceptuales, así como las teorías que tratan de explicar el cómo y el por qué se inicia la conducta hacia un objetivo. Las teorías de motivación académica se presentan desde dos enfoques. El primero, desde la motivación intrínseca que indica que la razón que lleva a la persona a realizar una tarea es la satisfacción de poder hacerla (sea la tarea en sí misma o la forma de hacerla). Aquí se presentan las teorías de la motivación intrínseca con los postulados de Deci y Ryan (1985), Amabile (1997), Reeve et al. (2004); la teoría de orientación general al logro y los aportes de Dweck (1986), Nicholls (1980, 1984, 1989), Linnenbrink y Pintrich (2000), Elliot y McGregor (2001); la formulación y consecución de metas aportadas entre otros por Shutz (1994) y Núñez (2009); así como el autoconcepto académico y percepción, con aportes de González et al. (1997), Núñez y González (1996) y Núñez et al. (1998).

El segundo enfoque es desde la motivación extrínseca, el cual indica que la motivación de hacer una tarea es la recompensa que la persona espera recibir (sea de tipo material o psíquico). En este grupo se presenta la teoría de la autoeficacia, expectativas de resultado y percepción de control por Bandura (1977) y Núñez (2009); y la teoría de atribución causal de resultados de Weiner (1986). Los resultados de la variable motivación académica se analizaron desde la perspectiva de orientación general al logro y sus postulados, los cuales permiten conceptualizar sus efectos sobre el compromiso, el aprendizaje y el desempeño académico, entendiendo el contexto de logro como el ambiente familiar, cultural, deportivo, educativo y social.

La cuarta y última variable fue el rendimiento académico, y al igual que las anteriores, se definió conceptualmente: se presentaron los diferentes tipos de rendimiento académico y los factores determinantes del alto o bajo rendimiento académico en el adolescente. Las principales fuentes de información fueron los postulados de González (2003), Montes y Lerner (2011) y Cobos (2015). La postura teórica para analizar los resultados de la variable rendimiento académico en esta investigación se basa en que este no solo obedece a factores intrínsecos inherentes al estudiante, sino que en él convergen elementos extrínsecos que están fuera de su control como son la familia, la institución escolar, el contexto social y las nuevas tecnologías. No se tienen en cuenta factores ni biológicos, ni psicológicos; se asume, tal como lo plantea Montes (2003), que el estudiante posee capacidad intelectual que le permite lograr los estándares mínimos establecidos en el proyecto educativo oficial.

Por lo anterior, esta investigación se compone de cinco capítulos: Planteamiento del problema, marco teórico, método, resultados, discusión y conclusiones.

En el capítulo uno se plantea el problema de investigación por medio de tres apartados que van de lo general a lo particular: el impacto de Facebook e Instagram; redes sociales y conducta

agresiva; y redes sociales, motivación y rendimiento académico; con el que se pretende presentar la descripción general del fenómeno a estudiar. A partir de allí, se formula la pregunta de investigación que es el cuestionamiento central que se espera responder, se presentan los motivos que justifican la realización de la tesis desde su conveniencia, relevancia social e implicaciones prácticas y posteriormente se formulan las hipótesis.

El capítulo dos es el marco teórico, el cual está conformado por 7 apartados. En el primer apartado se presenta la teoría subyacente al estudio, el cual es la pedagogía social; el segundo apartado consiste en la caracterización de las redes sociales, empezando por sus orígenes, su definición y clasificación, así como los factores asociados a su uso y frecuencia. A partir del tercer apartado y hasta el quinto se desarrollan las variables comportamiento agresivo, la motivación académica y el rendimiento académico. En cada uno de estos apartados se hace la conceptualización y caracterización de las citadas variables, según diferentes posturas teóricas. El sexto apartado es el marco referencial, donde se presentan los antecedentes de la investigación. Aquí se presenta el conjunto de investigaciones recientes (últimos 5 años) de cada una de las variables y sus combinaciones con la demás. Lo anterior, con el objeto de mostrar distintos hallazgos que se han obtenido en estudios previos con las variables del estudio. En el sexto apartado se hace una presentación sucinta del contexto de la I.E Técnica Moreno y Escandón. El séptimo y último apartado del segundo capítulo corresponde a la normatividad legal donde se presenta todo el marco jurídico correspondiente a las variables de estudio.

El capítulo tres corresponde al método, el cual está estructurado en 2 apartados; en el primero se plasma el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos necesarios para su consecución, en el segundo apartado se presenta la metodología donde se detalla el tipo de investigación, los participantes, la operacionalización de las variables, las técnicas e instrumentos

de recolección de la información, las consideraciones éticas y el procedimiento de recolección de la información.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de la investigación en función de responder a la pregunta de investigación y alcanzar el objetivo general, mediante la descripción e interpretación de los resultados; para ello se van presentando los resultados de la aplicación de cada uno de los instrumentos aplicados: “Social Media Addiction Scale-Student Form” (SMAS-SF); el Cuestionario de agresión AQ de Buss y Perry; el Cuestionario MAPE II, y el promedio acumulado de los cuatro (4) periodos académicos del año inmediatamente anterior a la aplicación de los instrumentos, en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, inglés y lengua castellana. Se destacan los hallazgos y se correlacionan las variables para encontrar datos que ayuden a alcanzar el objetivo general. En el capítulo cinco se discuten los resultados a la luz de la perspectiva teórica definida en el marco teórico y se contrastan con las investigaciones previas para encontrar similitudes y diferencias. Finalmente, producto de la disertación de los resultados del estudio, se emiten las conclusiones.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se estructura el problema de investigación, describiendo su contexto con base en diferentes estudios a nivel nacional e internacional que permiten ubicar su estado actual. A partir de allí se empieza a orientar la relación de las diferentes variables. En primer lugar se hace una contextualización de las redes sociales, documentada en diversos estudios y se hace una definición más clara del problema. Ello conlleva a plantear el interrogante central que se pretende responder.

También se presenta la justificación desde los puntos de vista de conveniencia, relevancia social y sus implicaciones prácticas. Este recorrido permite anticipar los elementos constitutivos del fenómeno que aquí se presenta, por medio de las hipótesis, lo que contribuye a describir los atributos de las variables y sus cualidades; finalmente, se emiten las conclusiones del capítulo.

1.1. Formulación del Problema

1.1.1. Contextualización

Durante los últimos años, la rápida transformación de Internet, la evolución de la web y en especial las redes sociales han dado origen a nuevos escenarios de comunicación, transmisión de información y formas de socialización. Los adolescentes de hoy son formados en la era digital, caracterizados en una nueva sociedad basada en la web social, agrupados por rasgos y afinidades culturales, sociales e ideológicas, así como por su capacidad de conectividad, participación y colaboración entre ellos, tal y como manifiestan Feixa et al. (2016), quienes además plantean “una reflexión sobre la metamorfosis de los movimientos juveniles en la era de la transformación digital hacia una hiperdigital” (p. 107).

GlobalWebIndex (GWI), una empresa cuya especialidad es el estudio del mercado principalmente en el campo de las redes sociales (las cuales se denominarán en adelante con la sigla RS), analizó datos de 47 de los mercados más fuertes en internet a nivel mundial. Cada año GWI entrevista a más de 680.000 usuarios de internet del grupo etario comprendido entre los 16 y los 64 años. La firma indagó sobre diversos aspectos que permitieran identificar las preferencias de los usuarios, entre otras, las razones para el consumo de las RS y el tiempo promedio diario dedicado a las mismas. Los resultados del informe fueron segregados por grupo generacional según el rango de edad para análisis: la generación Z comprende el rango entre los 16 y 23 años, la generación Millennials el rango de los 24 y 37, la generación X entre 38 y 56 y la generación Baby Boomers comprendida entre los 57 y los 64 años (GWI, 2020).

La razón principal para el uso de RS para la generación Z fue *mantenerse en contacto con amigos y familiares*, con un porcentaje de participación del 50% frente a las demás generaciones. Adicionalmente, esta generación les da mayor relevancia —frente a las preferencias de otras

generaciones— a otros aspectos como ocupar el tiempo libre (37%), leer historias y encontrar contenido (36%). Para la generación Z es muy importante encontrar contenido (38%), ver de lo que se está hablando o lo que está de moda (35%), así como encontrar inspiración en las cosas (32%). En estos dos últimos aspectos tienen mucho que ver las celebridades o *influencers* a quienes siguen los adolescentes (27%) (GWI, 2020). Los datos concuerdan con la investigación realizada por Varona y Hermosa (2020), quienes manifiestan que dentro de los principales motivos de los adolescentes para uso de las RS están: relacionarse (39.8%), informarse sobre el entorno (28.6%), entretenimiento (18.1%), necesidad (4.3%), estatus social (3.9%), moda (3.5%) y utilidad (1.7%).

Las redes sociales más usadas en Colombia por el grupo poblacional entre 16 y 64 años, a enero de 2021, son: YouTube, la cual se mantiene en el primer lugar con un uso del 95.7%; en segundo lugar, aparece Facebook con el 93.6%; WhatsApp con 90.7% e Instagram con un 82% (Hootsuite, 2021). La anterior información estadística demuestra que con la masificación del uso de internet, los adolescentes incrementaron su participación en los canales digitales siendo Facebook e Instagram la redes de mayor contenido e interacción social, pues basan sus funcionalidades en generar gran interacción y conexiones entre sus usuarios promoviendo la comunicación directa, el intercambio de información, red de contactos, publicación de imágenes y videos, así como la creación de grupos con intereses comunes, servicio de mensajería, juegos, video conferencias, historias, marketplace, eventos y búsquedas (Facebook, 2021). De igual manera, ofrecen oportunidades personalizadas para crear, conectar, comunicar, descubrir y compartir (Instagram, 2021).

Facebook sigue siendo la red social con mayor crecimiento a nivel mundial, sin embargo, semanalmente va perdiendo popularidad frente a Instagram, pues los usuarios manifiestan mayor interés por el consumo de contenido y tendencias que por las noticias. Los usuarios de todas las

edades y de todas las redes sociales están prestando más atención a las políticas de manejo de la información por parte de las plataformas y sus campañas contra las *fake news*. En ese sentido, Facebook ha cambiado sus políticas para reducir el contenido político y las teorías conspiradoras sobre diferentes temas de actualidad.

Con las variadas opciones de comunicación que ofrecen estas redes sociales, los adolescentes tienden a crear conexiones con diversas personas sin importar si son conocidas o no, lo cual genera preocupación, especialmente en lo referente a la privacidad y reputación en línea, debido a que uno de los grandes factores que genera esta situación tiene que ver con el anonimato de los perfiles, pues la red permite crear cuentas anónimas propiciando agresiones, tanto de personas conocidas como anónimas, que afectan el comportamiento de los jóvenes (Gamito et al., 2017).

Un informe realizado por la UNICEF (2017), y que fue pionero en este campo, donde se describió la relación de los niños y adolescente con el mundo digital estudió los efectos favorables y desfavorables que pueden estar presentes en la vida de los menores gracias al uso de las nuevas tecnologías digitales y sus oportunidades hacia el futuro. Según el informe, el grupo etario más conectado del mundo son los jóvenes, quienes representan el 71%, esta conexión con la tecnología tiene inicio cada vez de forma más temprana. Por un lado, esta condición genera oportunidades importantes principalmente para aquellos que conviven en condiciones marginales; y por el otro, también los expone a diferentes riesgos presentes en la red como el acoso o la violación de su intimidad (UNICEF, 2017). Las diversas maneras en que la digitalización puede coadyuvar con el desarrollo de los jóvenes más favorecidos se resaltan en dicho informe:

- Facilita y permite que jóvenes con algún tipo de discapacidad puedan conectarse con sus amigos y ser autónomos.

- Posibilita el acceso a la formación de los menores en sectores lejanos o marginados.
- Contribuye con la ruta y comunicación de los niños migrantes hacia y con su grupo familiar.
- Fortalece el compromiso cívico de los adolescentes y la incorporación a la sociedad.
- Ayuda a reducir la pobreza estructural.

A su vez, el informe advierte sobre 3 tipos de riesgos que aumentan la inseguridad de los niños, jóvenes y adolescentes al estar en contacto con la digitalización:

Riesgos de contenido: Se manifiesta en el momento en que el menor interactúa con contenido inapropiado e indeseado, en función de su edad, y que puede ocasionar consecuencias psicológicas para los menores de edad, como por ejemplo, reproducciones de contenido sexual y/o violento explícito, publicidad en algunas de sus formas; material xenofóbico, que incite el odio; así como páginas electrónicas, plataformas, aplicaciones, etc., que promuevan comportamientos riesgosos o peligrosos, que atenten contra la salud y la vida como las autolesiones, el suicidio y la anorexia.

Riesgos de contacto: Hace referencia a la participación del menor en comunicaciones con adultos, que lo expongan a situaciones de riesgo, como por ejemplo con adultos que buscan formas inapropiadas de contacto y se dirigen a este con propósitos sexuales. Por medio de perfiles falsos los delincuentes se hacen pasar por menores de edad para acercarse a los niños y niñas o a los adolescentes, con el fin de seducirlo, manipularlo o llevarlo a involucrarse en actividades de tipo sexual y posteriormente violentarlo. Por medio de engaños y mentiras, los delincuentes también pueden robar información personal que pueden terminar en suplantación de identidad o robo.

Riesgos de conducta: Son aquellos que contribuyen a que se produzca material de contenido o contacto riesgoso para él. Por ejemplo, que los menores diseñen materiales incitadores del odio sobre y contra otros niños, incitando a la xenofobia o que publiquen o distribuyan imágenes con

contenido sexual, ya sea material de otros o el producido por ellos mismos. También incluye la ciber inducción, práctica donde determinadas personas buscan persuadir al menor para que sea partícipe de comportamientos poco saludables o peligrosos, los denominados retos virales.

Estudios como el de Moreno et al. (2017) han indicado un bajo nivel de involucramiento de los progenitores en el acompañamiento que éstos hacen a sus hijos en la red, aun cuando los padres han recurrido a controles parentales y diferentes estrategias para inspeccionar y regular el uso que sus hijos dan a las RS. Distintos autores han demostrado la efectividad de la supervisión de los padres para reducir la probabilidad de exposición en temas como el sexting (Blasco & Serrano, 2019) y la protección de la adicción al uso de las TIC (Chang et al., 2018; Moreno et al., 2021). Cuando se comprende y se atienden estas vulnerabilidades es posible proteger mejor a los menores, tanto en línea como fuera de ella, facilitando así que disfruten de las oportunidades que les ofrece la conexión con el mundo digital (UNICEF, 2017).

1.1.2. Definición del Problema

De acuerdo con la investigación elaborada por IAB Spain (2019), la red social que ha ido ganando mayor audiencia es Instagram, principalmente en los y las jóvenes de entre 16 y 30 años, los cuales representan un 70%. Adicionalmente, el porcentaje que más usa la aplicación por género son las mujeres con un 62%. Para comprender los motivos que llevan a que Instagram sea tan exitosa entre los jóvenes se puede revisar el trabajo de Marcelino (2015), donde señala que los y las jóvenes prefieren Instagram, aun cuando Facebook es una RS en la que actualmente se ubica una audiencia de todas las edades.

Sin embargo, en Instagram, al contrario de Facebook, los usuarios perciben una sensación de libertad, se expresan de una mejor forma y se sienten libres de las expectativas y restricciones que impone la sociedad. Esta es una de las razones que ha ejercido influencia para que el interés

de los y las adolescentes en Facebook disminuya. Conforme a lo señalado por Madden et al. (2013), por cada diez adolescentes hay siete que aseguran sus padres hacen parte de sus contactos de Facebook. De acuerdo con Metricool, una compañía española que realizó una encuesta sobre las redes sociales, y que fue aplicada a 1.483 de sus usuarios en su país y Latinoamérica, confirmó que el uso de Instagram se encuentra un 15% por encima del uso de Facebook.

Instagram es una plataforma que cuenta historias con un estilo creativo vía imágenes, fotos y vídeos, lo que la convierte en una plataforma completamente visual. Según Prensky (2001), los nativos digitales tienen preferencia por el contenido gráfico que el textual y trabajan de manera óptima cuando están en la red. Adicionalmente, los y las jóvenes en las RS además de consumir el contenido producen y se inspiran con lo que ven. Tal y como señalan De Casas et al. (2018), los y las jóvenes “son aquellas personas que consumen y producen contenido de forma simultánea y lo comparten a través de la web, lo que los convierte en lo que ellos han llamado prosumidores” (p. 43). En Instagram la protagonista es la imagen, la cual atrae en mayor medida a los y las jóvenes como una nueva forma de comunicación mucho más gráfica. En la investigación de Arriaga et al. (2016), los y las encuestados/as manifestaron que la fotografía es un medio por el cual comparten vivencias, se entretienen, expresan sus sentimientos y documentan lo que pasa a su alrededor.

Las relaciones humanas cambian adaptándose a la organización social en cada contexto histórico. En cada época se advierten rasgos psicosociales que distinguen a las personas pertenecientes a ella y se establecen grupos generacionales que permiten identificarlas y ubicarlas con relación a ciertos sucesos del contexto que les ha tocado vivir (Pacheco et al., 2018). Es así como existen elementos históricos y culturales que intervienen en la manera en que se comportan las personas de una generación determinada. Al hacer referencia a los estímulos que conducen a los y las jóvenes al consumir el contenido de Instagram es imperativo definir la palabra motivación.

De acuerdo con Anita Woolfolk (2006), psicóloga estadounidense, la motivación se explica como un estado intrínseco que enciende, orienta y conserva la conducta de un sujeto hacia objetivos o propósitos específicos (p. 376). Se convierte en el estímulo que moviliza al sujeto a materializar determinadas acciones e insistir en ellas para poder culminarlas. La motivación direcciona la conducta, le aporta energía y es el origen del comportamiento. McCune (2011) afirma que Instagram es una de las aplicaciones que más estimula el desarrollo del lado artístico de los usuarios creando material propio, siendo así que el autor refiere dentro de las motivaciones para usar Instagram:

- Compartir. Contar algo a alguien o tener una cualidad o perspectiva conjuntamente con los demás.
- Registrar. Necesidad de capturar, grabar o guardar vivencias para los usuarios.
- Ver. Es la necesidad de mirar y ser visto por medio de los ojos de los demás adquiriendo una perspectiva propia, que lo lleve a tener un intercambio en las mismas condiciones con los cibernautas.
- Sensación de comunidad provocada por el intercambio social que se origina entre los cibernautas luego de dar likes (me gusta) y comentar las publicaciones.
- Creatividad. Instagram es una aplicación que permite desarrollar aptitudes artísticas de crecimiento creativo, ya que las personas tienen una necesidad de aprendizaje apoyado en el material que ven los demás usuarios.
- Terapia. Convicción de que la red social Instagram es una forma de alivio, confrontamiento y tranquilidad, que al ser usada por los usuarios permite que éstos liberen presiones, angustias y estrés. Por ello, un usuario explicó la fotografía como “una especie de tratamiento de evasión donde las personas pueden dar rienda suelta a su lado creativo. (pp. 62-73).

Lee et al. (2015), destacaron que las razones principales sociales y psicológicas que pueden conducir al uso de esta RS son: la correlación social, el compendio de las vivencias de la persona, la manifestación del ser, escape y *cotillear* (murmurar, chismear) de manera anónima. A diferencia de McCune (2011) y Lee et al. (2015), los autores Prades y Carbonell (2016), en su investigación sitúan como la principal razón *cotillear* (chismear, murmurar, curiosear), seguidas en su orden por la interconexión con la sociedad, la expresión y el escape. A la vez exponen que las usuarias más habituales de la plataforma Instagram son las mujeres (Prades & Carbonell, 2016, p. 33).

Desde otro ángulo, Ting et al. (2015) puntualizan que las convicciones acerca del uso de Instagram son: la satisfacción de la persona pues al compartir contenido con sus amistades por medio de fotografías buscan aceptación y valoración; el rol socializador es uno de los diferentes provechos que pueden sacar de esta RS, pues les facilita a las personas conservar y generar nuevos lazos de amistad conectándolos/las por intereses en común; el acceso a la información sobre productos que pueden encontrar y divulgar; las características de utilidad y, finalmente, promueve el entretenimiento.

Al revisar a Sheldon y Bryant (2015), estos vinculan las variables narcisismo y edad contextual con las motivaciones para usar Instagram, se precisan cuatro razones que explican su uso: la primera es “Vigilancia/conocimiento sobre los demás”, tópico explicado por MaCune (2011) como “ver”, y en el caso de Prades y Carbonell (2016) como “cotillear”; la segunda razón es la “Documentación” la cual se relaciona con la forma en que se rememoran momentos y vivencias personales destacadas, en concordancia con Lee y sus colaboradores (2015); la tercera es la “Popularidad”, razón que está fuertemente ligada a una concepción narcisista, por el que usan la aplicación para hacerse visibles, famosos y promocionarse a sí mismos, particularidad que está influenciada por los *me gusta* o *likes* y los comentarios recibidos; y por último, la “Creatividad”

como una forma de ostentar sus destrezas para hallar sujetos similares. A pesar de ello, Sheldon y Bryant (2015) no encontraron que las variables “escape” o “terapia” fueran determinantes de los motivos para el uso de las RS, pero al revisar por género sí concuerdan con Prades y Carbonell (2016) en que el género femenino es el que más hace uso de esta RS.

Respecto a la aplicación Facebook, esta incluye procesos tecnológicos que posibilitan el intercambio de información mediante un esquema social, el cual es llamado por Dumortier (2009): *plano electrónico de las conexiones sociales de los cibernautas en el mundo físico*. Para el nombrado autor, Facebook es un lugar de RS en el contexto de un servicio que se basa en la red, que da la oportunidad a los cibernautas de crear un perfil de carácter público o con acceso restringido en un modelo demarcado, enlazar con otros usuarios para conectarse, visualizar e intercambiar su agenda de contactos y las realizadas por otros cibernautas al interior de la misma red (Dumortier, 2009, p. 27). Sumado a lo anterior, Dumortier (2009) también señala que el rasgo distintivo de una aplicación como Facebook es entrecruzar los perfiles de los usuarios con sus identidades públicas usando sus verdaderos nombres y otras formas de personalización correspondientes al mundo físico, tales como fotos, vídeos o e-mails, facilitando de esta manera la intercomunicación entre personas del mundo físico.

1.1.3. Redes Sociales y Conducta Agresiva

La agresividad es una predisposición que filogenéticamente ha posibilitado la supervivencia de la especie humana, algo que ha sido señalado en diversos estudios donde se manifiesta que tal predisposición es parte del instinto de conservación de la vida (Lacunza et al., 2019). Cuando se habla de agresión se hace mención del elemento conductual de la agresividad (Sabeh et al., 2017, p. 79). Es por ello por lo que la agresividad es entendida como la capacidad para resistir a las influencias del entorno (Berkowits, 1996). Ahora bien, cuando la finalidad es causar daño

deliberadamente, esta tendencia adquiere una connotación negativa, de forma tal, que entorpece y rompe los vínculos entre las personas. De la Barra y García (2009) y Mouren-Simeoni (2002), manifiestan que una de las razones de consulta más frecuentes en los servicios de psicología y psiquiatría es la conducta agresiva de niños y adolescentes, por lo que el comportamiento agresivo es uno de los problemas más recurrentes en la actualidad.

El ciberacoso o *ciberbullying* es una conducta descrita como un acto agresivo y premeditado ejecutado de forma constante y repetitiva por un periodo de tiempo entre pares; el medio a través del cual el agresor hace contacto con su víctima es electrónico y esta última no tiene la habilidad de defenderse fácilmente (Garaigordobil et al., 2017; Smith et al., 2008). La encuesta *U Report* de UNICEF (2020), aplicada a jóvenes en más de 30 países durante el año 2019 dio como resultado que por cada 3 jóvenes, al menos 1 ha sido víctima de acoso cibernético en alguna de sus tipologías.

El 71% de la población encuestada consideró que el ciberacoso se presenta sobre todo en redes sociales. El informe resalta que de cada 5 jóvenes encuestados 1 dejó de asistir al colegio gracias a algún tipo de acoso en línea (UNICEF, 2020). Previamente, Naciones Unidas habían señalado que cualquier persona puede ser víctima del ciberacoso sin importar lugar y hora, algo que puede llevar a la víctima a un estado de alteración y ansiedad persistente. En el informe *An Everyday Lesson* de UNICEF (2020), los ciberacosados tienen mayores probabilidades de desertar de sus estudios, ingerir alcohol y sustancias psicoactivas, a lo que hay que sumarle que su desempeño académico puede verse afectado junto con su autoestima.

Durante la pandemia del Covid-19, principalmente durante la cuarentena, el nivel del ciberacoso aumentó, dado que gran parte de los trabajos y la enseñanza se tornaron virtuales y el tiempo libre aumentó. Actividades como ir a fiestas, gimnasios, o cualquier otra labor fuera de casa cambiaron por actividades y entretenimiento en línea. Contar con mayor cantidad de tiempo en

línea para invertir en ocio, sumado a los elevados niveles de estrés producto de la crisis ocasionada por la pandemia, puede llevar a que las personas tengan un comportamiento más hostil.

Las plataformas de juegos populares como Discord tuvieron un incremento del 40% en la toxicidad, según reportó Light (2020), empresa dedicada a detectar y filtrar contenido tóxico y abusivo online. Sumado a lo anterior, como hay una mayor cantidad de jugadores conectados, las posibilidades de que aparezcan posibles agresores y potenciales víctimas se incrementan. El mismo estudio revela que el discurso agresivo entre niños y adolescentes se incrementó en 70% desde que comenzaron las clases en línea. El estrés ocasiona en las personas el desarrollo de conductas enfocadas en su propia conservación y defensa, más aún, si este es provocado por una coyuntura mundial como la pandemia.

Para Delgado (2020), es más probable que los jóvenes se vean más afectados por el estrés; aunque el nivel de estrés a que están expuestas todas las personas es el mismo, los jóvenes son más susceptibles y terminan incrementando su hostilidad en sus relaciones con otros en línea, aun con sus amigos. Hay una triste realidad y es que la gente está aburrída, lo que ha incrementado el ciberacoso. Esto conlleva a que muchos jóvenes se involucren en acoso cibernético, sencillamente porque no saben cómo invertir su tiempo libre, ni saben qué hacer con sus momentos de ocio, además es una forma de llamar la atención, así la atención que reciban sea negativa (Delgado, 2020).

1.1.4. Redes Sociales, Motivación y Rendimiento Académico

Existen posiciones encontradas respecto a los beneficios e inconvenientes al usar las TIC, particularmente las RS en los adolescentes. Diferentes autores consideran, por un lado, que representan potenciales ventajas en el proceso educativo, siempre que se utilicen adecuadamente y bajo la supervisión de un adulto con un tiempo límite para el desarrollo de actividades académicas;

por el otro, las desventajas o aspectos negativos que de la relación con éstas se derivan. Lo anterior es ratificado por autores como Mejía (2015); Morocco (2015); Pavón (2015); Peñafiel (2016); Flores, et al. (2017); y Ticona (2017).

Para Espinoza et al. (2018), estos recursos tecnológicos facilitan la cooperación y el trabajo en equipo entre personas de uno u otro lugar, gracias a su interactividad y segmentación siendo favorables para la consecución de información necesaria y vigente en todo momento, lo que permite que se pueda incluir como recurso didáctico en apoyo a los procesos pedagógicos. Para Hernández y Castro (2014), las RS tienen el poder de unir el aprendizaje formal e informal, donde el docente desempeña un rol fundamental ya que es partícipe del proceso de generación de conocimientos de forma conjunta con el estudiante. Las personas actúan en diferentes ámbitos creando distintas identidades, que cambian de forma rápida generando experiencias enriquecedoras o destructivas de acuerdo con el uso de la comunicación online (Arab & Díaz, 2015; Díaz 2015).

En la misma línea, Cueva (2015) considera que las RS ayudan a incrementar y mejorar la colaboración de los estudiantes, ya que los sitios de medios sociales ofrecen una alternativa para que los estudiantes interactúen de manera fácil entre ellos, y al llevar a cabo proyectos de la escuela se da entre ellos el trabajo colaborativo orientado a la búsqueda de ayuda en las tareas escolares. De otra parte, Espinoza y Ricaldi (2018), Francesc (2016) y Arab y Díaz (2015) señalan la importancia de integrar las RS con procesos cognitivos abiertos, estas pueden cumplir un rol protagónico en la incorporación a la sociedad y en la adherencia por medio de la transferencia del conocimiento a nivel intergeneracional, regional y mundial. El uso de las RS en el desarrollo de tareas académicas puede convertirse en fuente de información valiosa y posibilitar la intercomunicación de los adolescentes con su entorno, lo que en consecuencia provocará beneficios en materia académica (Pavón 2015; Ticona, 2017).

Margaret Mead (2002), señala que en la actualidad los padres aprenden de los hijos, así como el mundo adulto en general adquiere cualidades y conocimientos de la nueva generación. Para la autora, la actual sociedad industrializada ha llevado a una nueva cultura donde las nuevas generaciones adquieren conocimientos de sus iguales y no de sus mayores, siendo éstos últimos quienes tienen el rol de establecer los límites en los que se den esos cambios sociales. Los jóvenes comparten una base de intercomunicación electrónica con sus pares de otros países, un tipo de comunicación que sus padres nunca tuvieron ni tendrán (Mead, 2002).

Todas estas observaciones se relacionan también con lo señalado por Santillán et al. (2017), quienes señalan que las RS mantienen un estrecho vínculo con el rendimiento escolar sin embargo, contrariamente a lo esperado, estas no inciden negativamente en la media resultante, sino que potencian positivamente habilidades como el talento para desarrollar el trabajo colaborativo, el talento para organizar y solicitar ayuda a otras personas cuando se requiera; así como la constante conexión con sus compañeros de salón, lo que ayuda a los estudiantes a recordar los deberes que les han sido señalados en clase.

Se puede condensar lo dicho hasta aquí, señalando que la relación de los jóvenes con las RS es favorable en la medida que estimula la integración y cohesión con sus pares, en cualquier lugar del planeta promoviendo el trabajo colaborativo y en equipo, así como la transmisión de conocimientos entre todos los niveles generacionales. Sin embargo, los investigadores advierten —en mayor o menor medida— sobre los potenciales peligros que representan las redes sociales y el mal uso que se haga de ellas, peligros que se reflejan no solo en los aspectos académicos, sino en diferentes aspectos de su vida diaria.

Por ejemplo, Zygmunt Bauman (2004), señalaba que las redes sociales son un espacio que no enseña a dialogar pues es muy sencillo evitar la controversia. Para el filósofo, los individuos no

usan las RS con el ánimo de unir o de expandir su visión; en su lugar, son una razón para refugiarse en su propia zona segura o territorio conocido donde solo se escuchan a sí mismos, solo ven el reflejo de su cara a través de una pantalla y añade, además, que las redes sociales aportan gran utilidad, pero pueden ser una trampa (Bauman, 2004). Para los autores Arab y Díaz (2015), el peligro del uso equivocado de las RS no tiene límites, ya que además de afectar el comportamiento del estudiante afecta también sus procesos cognitivos al enfrentarse a dificultades en el plano académico o personal.

En el estudio adelantado por Pavón (2015), con un grupo de 50 adolescentes de un colegio en Honduras entre los 12 y 17 años, el autor buscó la relación entre la periodicidad en el uso de las RS y el rendimiento académico; los hallazgos permitieron evidenciar que no existió conexión alguna entre dichas variables. Dicho de otro modo, el tiempo que los estudiantes le dedicaron a las RS, no tuvo influencia ni positiva ni negativa en los logros escolares, pero advierte que las variables uso de Facebook en el aula con fines distintos al académico y el rendimiento escolar se relacionan estadísticamente y de forma significativa. Adicionalmente, se evidenció una correlación entre la cantidad de contactos que cada alumno tiene agregado en las redes sociales y el tiempo diario dedicado a las mismas, con un alto nivel de significancia.

En Colombia, Amaya (2020) desarrolló una investigación que buscaba precisar la repercusión del uso de las RS en el desempeño escolar en matemáticas de los alumnos de décimo grado de un colegio de Paipa, en el departamento de Boyacá. Los resultados de este estudio permitieron observar que las RS influyen sobre la administración del tiempo de los estudiantes, ya que más del 50% de los participantes de la encuesta tenían una frecuencia de uso de sus RS entre 4 y 10 horas por día, comportamiento que incide, de una u otra forma, en el desempeño académico y las relaciones sociales de los mismos. En cuanto al uso que los estudiantes les dan a sus RS se

destacaron las actividades relacionadas con el ocio como el chateo (61.54%) y juegos online (33.33%), usos que tienen una baja relación con labores escolares.

Martínez (2018), también desarrolló un trabajo cualitativo con alumnos de décimo grado de una institución educativa, cuyo propósito fue diseñar un instrumento para optimizar los procedimientos de formación de los profesores. Para tal fin utilizó la red social Facebook en procesos de motivación, autorregulación y trabajo en equipo, con miras a favorecer los esfuerzos por captar la atención en un grupo de estudiantes con bajo nivel de este. El autor observó que, al llevar un procedimiento apropiado, la RS Facebook puede contribuir a mejorar los procesos atencionales elevando la concentración, la constancia en la ejecución de una tarea, la precisión en el desarrollo de las actividades y la prontitud para ejecutarlas. También señaló que al compartir el conocimiento por medio de las RS que los estudiantes usan habitualmente se trasciende el aula de informática enriqueciendo temas educativos, estimulando el ingenio y la creatividad en el desarrollo de las tareas (Martínez, 2018).

Mead (2002) plantea que el mundo contemporáneo está ante un nuevo tipo de cultura, que implica la ruptura de configuraciones culturales en la medida que se establece una nueva forma de cambio ordenado y a la vez tumultuoso (p. 117); en dicho cambio, las redes sociales han llegado para transformar los hábitos, gustos y expectativas de las personas teniendo gran influencia en los adolescentes, quienes interactúan con ellas en mayor medida, por lo cual tienen influencia en distintas esferas de la vida a nivel familiar, académico, social y cultural; influencia que conlleva a plantear la pregunta de investigación de este estudio.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón de San Sebastián de Mariquita, Tolima?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia

Desde su creación en el año 1969 por parte del Departamento de Defensa de los EE. UU., el internet generó una revolución tecnológica basada en desarrollo y masificación de dispositivos como computadores, teléfonos inteligentes, tablets, etc., que se fue convirtiendo en una imprescindible herramienta presente en las actividades cotidianas (Nebreda, 2013). Internet y las nuevas tecnologías han transformado la vida de miles de individuos alrededor del planeta, principalmente de adolescentes y jóvenes, quienes las han incorporado con mayor rapidez a su vida diaria en sus comunicaciones y en sus relaciones (Arab & Díaz, 2014), generando un rápido intercambio global que sugiere un cambio en los paradigmas de la comunicación.

El número de usuarios de internet está incrementando 7.6% anual, cifra equivalente a 900 mil nuevos usuarios cada día, crecimiento que es mayor en las economías en desarrollo (Hootsuite, 2021). De la mano del crecimiento en internet se encuentra el aumento en el uso de las RS; al cierre del año 2020, un año caracterizado por la propagación de la pandemia, hubo un crecimiento significativo de las redes justificado en gran parte por las restricciones a la movilidad y el trabajo desde casa. Según el *Informe Anual de los hábitos digitales de los menores* realizado por Qustodio (2020), los niños y adolescentes entre 4 y 15 años incrementaron en un 76% el uso de las redes sociales durante ese mismo año.

Ahora bien, el surgimiento de diversas aplicaciones va de la mano con el desarrollo de

conductas de diversa índole, tanto positivas como negativas, que aún se encuentran en proceso de comprobación por parte de la comunidad científica. UNICEF (2017) en su estudio *Niños en un mundo digital* manifestó que no utilizar en absoluto los medios digitales, o utilizarlos de forma excesiva, pueden traer efectos negativos para los niños y adolescentes, pero un uso moderado puede traer efectos positivos. Por ello no se debe descartar las preocupaciones de las familias y de los educadores sobre el uso que los menores le dan al internet.

Este fenómeno lleva a plantearse preguntas acerca de la influencia que ejerce el uso de las RS en determinadas conductas a las que se pretende dar respuesta con el desarrollo de esta investigación. Al ser el tema de las RS un tópico con el que tanto padres como docentes están en proceso de reconocimiento resulta conveniente un estudio que les brinde las herramientas y una ruta de acción ante cualquier evento negativo derivado de su uso por parte de los adolescentes. Dado que en Colombia es escasa la producción académica que vaya más allá de presentar datos estadísticos sobre frecuencia y uso de las RS en los adolescentes, sumado a que hay escasa información sobre la conexión de las variables motivación, rendimiento académico y agresiones, se hace necesario llevar a cabo este estudio y, de esta forma, tener una perspectiva mucho más amplia que permita darle uso práctico a la información recolectada, más allá de las cifras.

1.3.2. Relevancia Social

Desde muy temprana edad los niños y adolescentes de las actuales generaciones han estado inmersos en las TIC, razón por la cual Paniagua (2013) los ha considerado como nativos digitales. Para el autor, el contacto desde temprana edad y el uso generalizado que hacen de las TIC han desencadenado en que su modo de relacionarse con la familia y la sociedad, y con el mundo en general, sea distinta al de las generaciones anteriores. La forma de relacionarse con la tecnología tiene diferentes orígenes, por ejemplo, para un niño que tiene sólidas relaciones familiares y

sociales el uso de internet puede reforzar estas relaciones proporcionando mayor bienestar; mientras que, para niños expuestos a problemas familiares, con problemas de agresividad, ansiedad, depresión o estrés, su interacción con los medios digitales puede agravar estas dificultades ya existentes (UNICEF, 2017).

Las redes sociales han llegado a eliminar obstáculos de diversa índole: físicos, geográficos y sociales, posibilitando la conexión entre individuos alrededor del planeta, en la comunidad y en los centros escolares. Al pasar el tiempo, la relevancia de las RS en las aulas y su utilización en el área de la educación se ha incrementado visiblemente (Prato, 2010; Tuñez & Sixto, 2012; Rodríguez et al., 2017; Ruiz, 2019). Este logro de la tecnología ha permitido que las personas compartan intereses comunes en espacios virtuales, configuren lazos de amistad, intercambien material y formen redes de trabajo (Lampe et al., 2014).

Indudablemente, con las RS se han introducido cambios y nuevos elementos al discurso pedagógico clásico, con lo que emerge un nuevo escenario donde convergen diferentes actores del espacio educativo, además de una gran cantidad de comunidades virtuales muy presentes en el ciberespacio (García et al., 2007). El aula escolar es una especie de laboratorio donde es imperante que el docente investigue y reflexione sobre su práctica pedagógica. Es por ello por lo que es necesario conocer la forma como los alumnos de secundaria se conectan con las RS y, a partir de allí, replantear su utilización dándole un valor agregado en el proceso de aprendizaje colaborativo, disminuyendo influencias negativas y potenciando su incidencia positiva en el rendimiento escolar y la motivación. Esta experiencia investigativa le permite al docente encontrar oportunidades de mejora, corregir deficiencias y expandir su saber para que sea replicado en otros contextos.

1.3.3. Implicaciones Prácticas

La investigación abarca un tema de interés actual ya que el núcleo es un problema reciente

y de poco estudio en el país, como se mencionó anteriormente, pero que va creciendo de forma continua a nivel general en la sociedad. El uso de las RS y el tiempo invertido en el ciberespacio se incrementó durante el periodo de cuarentena y hasta el día de hoy son pocas las mediciones que permiten identificar con exactitud las consecuencias, tanto positivas como negativas que esta interacción puede traer a la población, así como la forma apropiada de hacer un mejor uso de ellas.

Frente al tema, Carrillo (2017) señala que cada vez son más frecuentes las manifestaciones de comportamientos agresivos, transgresores y violentos en la cotidianidad de los adolescentes y en los diversos contextos donde estos interactúan: familia, escuela, grupos de amigos. Los adolescentes se enfrentan a situaciones caracterizadas por el maltrato, el abuso físico y verbal, el acoso escolar y el ciberacoso; tales condiciones pueden llegar a atentar contra su vida y el adolescente puede ser la víctima o el victimario. Al estudiar este tipo de conductas y tratar de identificar su relación con el uso de las RS, no solo se beneficia a la comunidad académica, ya que los cambios tanto positivos como negativos del comportamiento humano se circunscriben además del ámbito escolar, al entorno familiar, social y cultural.

En las áreas de salud y psicología este tipo de estudios son de gran ayuda para que los profesionales puedan generar nuevos aportes, principalmente en colegios y universidades, puesto que son estas instituciones las que albergan mayor cantidad de la población que utiliza activamente las redes sociales. Los profesionales de diferentes áreas podrán identificar las relaciones tanto visibles como subyacentes entre la periodicidad y la utilización de las RS con las variables rendimiento académico, motivación y comportamiento agresivo; de esta manera, estarán en capacidad para identificar anticipadamente tanto las ventajas como los posibles riesgos derivados de dicha relación y la forma como pueden llegar a afectar de manera significativa las habilidades sociales de los jóvenes. En efecto, estos hallazgos podrían utilizarse para realizar programas de

educativos acerca del buen uso de las RS en diversas instituciones.

Sin lugar a duda, abordar el tema de las RS como espacio de interacción, y su vinculación en el ámbito educativo y familiar como zona de socialización, es un tema que genera interés desde las ciencias sociales para el planteamiento de nuevos interrogantes alrededor de las mismas, dada su función a nivel social, cultural y económico. La escuela y la familia son los principales campos y enfoques de la educación, por lo tanto, identificar los cambios que en ellos se presentan permiten a los docentes comprender las realidades educativas y familiares desde la perspectiva de los mismos actores, reconociendo la triada familia-escuela-redes sociales, posibilitando la oportunidad de generar intervenciones al identificar nuevas maneras de relacionarse, comunicarse e interactuar de los estudiantes con las RS.

Por consiguiente, llevar a cabo este estudio, cuyo propósito esencial es precisar cómo el uso de las RS ejerce acción sobre variables como la agresividad, la motivación y el rendimiento escolar en adolescentes, se considera un aporte significativo en virtud de su contribución al conocimiento de los elementos que intervienen en dichas expresiones conductuales. En este sentido, se faculta a los docentes para recibir información amplia y pertinente sobre las realidades ocultas en las interacciones realizadas por los adolescentes en su cotidianidad, y que pueden conducir al modelamiento de conductas negativas.

1.4. Hipótesis

Hi: La frecuencia de uso de las RS genera un impacto sobre la conducta agresiva, las variables académicas comportamiento y rendimiento escolar.

Ho: La frecuencia de uso de las RS no genera un impacto sobre la conducta agresiva, las variables académicas comportamiento y rendimiento escolar.

Conclusiones del Capítulo 1

En este primer capítulo se evidencia el auge que ha tomado el uso de las redes sociales, principalmente en los grupos más jóvenes. Los estudios presentados dan cuenta de la gran acogida que ha tenido no solo la tecnología sino la interacción en redes sociales, las cuales se han convertido en el principal medio para mantener contacto con amigos y familiares, seguir tendencias y modelos de conducta provenientes de los llamados influencers.

En esa constante interacción con las redes, han incrementado los riesgos para los menores de edad entre los que se cuentan los riesgos de conducta, de contenido y de contacto. Hay una baja interacción de los padres de familia y cuidadores, lo que incrementa los niveles de riesgo frente a los contenidos que ven los jóvenes y las personas con las que interactúan, sin la supervisión de un adulto.

Así mismo, se presentan las características de las dos redes sociales más populares: Facebook e Instagram, las cuales dan pistas sobre las preferencias de consumo de contenido de los jóvenes y a partir de allí empezar a desglosar su relación con las variables comportamiento agresivo, motivación académica y rendimiento académico.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan las diferentes teorías que nutren la investigación, por cada una de las variables: redes sociales, comportamiento agresivo, motivación académica y rendimiento académico. Los temas aquí expuestos brindan soporte teórico, conceptual y legal del problema planteado en el capítulo 1, brindando definiciones y conceptos útiles para que el lector pueda adentrarse en el cuerpo del trabajo la investigación

En el primer apartado, se hace un recorrido por las diferentes etapas evolutivas del internet y las RS, desde sus orígenes hasta el presente, para tener un acercamiento a la relación hombre-máquina y a la manera como han evolucionado las formas de comunicarse con los demás. Así mismo, se describen los distintos tipos de redes sociales, su topología o configuración interna, y los factores reconocidos como determinantes del uso y frecuencia de estas, todo lo anterior desde la perspectiva de diferentes autores, que han realizado investigaciones de diverso tipo y en poblaciones distintas sobre dicho fenómeno.

En el segundo apartado se aborda el comportamiento agresivo, identificando los objetivos de esta conducta, las formas de expresión de la agresividad, los postulados y modelos explicativos de éste, así como los diferentes tipos de comportamiento agresivo en redes sociales. En el tercer apartado se destacan las teorías más notorias de la motivación académica, teniendo en cuenta la energía necesaria para promover cambios hacia la meta, la persistencia con la que se sigue y la razón por la que se escoge. En el cuarto apartado, se dan las definiciones conceptuales del rendimiento académico, sus diferentes clases, y aquellos factores que lo determinan. Finalmente se emiten las conclusiones del capítulo donde se indica la postura teórica respecto a cada una de las variables.

2.1. Marco Teórico- Conceptual

2.1.1. Teoría Subyacente al Estudio

La teoría que subyace a esta investigación es la Pedagogía Social. En la Pedagogía Social como teoría crítica se parte del principio de que hay una dependencia funcional entre las formas individuales de conductas disociales y las estructuras sociales de una sociedad en concreto. Por ello, la Pedagogía Social como idea social crítica, analiza de manera social las estructuras y luego intenta cambiarlas de una forma responsable para evitar o reducir las causas de disociabilidad (Radl, 1984). En palabras de Giesecke (1973), tal como se citó en Mendizábal (2016), el objetivo de la Pedagogía Social crítica es “la transformación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las Constituciones de las sociedades democrático-burguesas de igualdad, bienestar y libertad para todos” (Mendizábal, 2016, p. 57).

El propósito que entraña la Pedagogía Social crítica es llevar a cabo una emancipación por medio de la educación, en un proceso activo, entendiendo al individuo como una persona con problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas y no como un objeto de intenciones unilaterales por parte del pedagogo (Mendizábal, 2016). También tiene como objeto de estudio la solución de los problemas y actividades académicas que surgieron en las sociedades modernas como consecuencia de la industrialización, pero como dichos problemas y conflictos también afectaron, cada vez más, a los campos tradicionales de la educación como la familia, escuela y profesión, la Pedagogía Social se ocupa también de los procesos pedagógicos en estas áreas, y representa una teoría de las instituciones socio-pedagógicas, ya que son un aspecto bajo el cual se puede analizar y encontrar oportunidades de mejora en las instituciones educativas tradicionales (Mollenhauer, 1973).

2.2. Las Redes Sociales

Las TIC han evolucionado como potentes herramientas que han favorecido la instantaneidad, la proximidad, la celeridad de la información, la transmisión y almacenamiento de datos, la conectividad, la ruptura del espacio-tiempo, así como las barreras idiomáticas y geográficas. Al mismo tiempo que evoluciona la tecnología, la conceptualización también se va adaptando, es así como según Grande et al. (2016) han ido apareciendo términos como NTIC (Nuevas Tecnologías, Tecnologías de la Información y la Comunicación), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el empoderamiento), los cuales hacen referencia a estas nociones de información y comunicación.

A través de los años la relación entre el hombre y la máquina ha evolucionado siendo cada vez mayor la interacción entre estos; nuevas herramientas surgen dando respuestas a las necesidades cotidianas; los televisores y computadores han sido potenciados para generar una mayor producción laboral y familiar. A partir de los años 90, los conceptos de comunicación, red y telecomunicaciones son de mayor relevancia, pues internet comienza a evolucionar a partir del desarrollo de la web, siendo reconocido por científicos e instituciones como fuente fundamental para el desarrollo de nuevos escenarios comunicativos, sociales y culturales (Grande et al., 2016).

2.2.1 Evolución de la Internet

El nacimiento de Internet tiene sus orígenes en el año 1947 en el marco del inicio de la Guerra Fría, dada la rivalidad entre los capitalistas occidentales liderados por EE. UU. y los comunistas orientales liderados por la Unión Soviética. Los usuarios de diferentes lugares del mundo empezaron a contactarse por medio de correos electrónicos en el año 1971, o por medio del Proyecto Gutenberg, que fue la primera biblioteca online gratuita (De la Hera, 2021). En este devenir histórico aparece la *Advanced Research Projects Agency (ARPA)*, creada por EE. UU. en

1969 (López, 2002) y que sentó las bases de lo que luego sería llamado Internet, pues gracias a su red ARPANET posibilitaba que las instituciones pudieran intercambiar información entre ellas (Nebreda, 2013). Asimismo, Luján (2018) señala que Lawrence (Larry) Roberts es conocido como el *padre de Internet* ya que fue el director del equipo de ingenieros encargados de crear ARPANET, además de ser su diseñador principal.

En 1989 desapareció ARPANET y aparece la propuesta de Tim Berners-Lee y Robert Caillau en 1992, sobre el primer momento de la www mediante un sistema de hipertexto compartido (Abuín & Vinader, 2011). A finales de 1990 emerge el primer navegador web y sale a la luz la red de Internet global con el nombre *World Wide Web*, regularmente conocida como “www”, pero que posteriormente fue cambiado a *Nexus*, ya que el *World Wide Web* empezaba a usarse de forma genérica para referirse al sistema de comunicación creado por Berners-Lee (Luján, 2018). Según lo señalado por Millán (2006), en 1993 se realiza el lanzamiento del primer navegador para internet llamado Mosaic, era el momento de empezar a navegar; aunque es importante establecer que esta web denominada la 1.0 era de solo lectura plana, sin interacción, tan solo texto, imágenes y la administraban solo personas especializadas que subían el contenido. El autor establece que para el año de 1997 ya existían aproximadamente 17 millones de servidores en el mundo, y es a partir de este momento cuando se inicia un acelerado crecimiento de la red, de las formas de conocer el mundo, de relacionarnos, de comunicarnos (Millán, 2006).

Para el año 1997 se creó *SixDegrees*, considerada hoy como la primera RS del mundo y fundamentada en la *Teoría de los Seis Grados de Separación* formulada inicialmente por Frigyes Karinthy (Budapest, 1887; Siófok, 1938), el escritor de origen húngaro que la publicó en el año 1929 en un cuento titulado “Chains” (Contreras et al., 2013). De acuerdo con Karinthy (como se citó en Contreras et al., 2013) dicha teoría señala principalmente que una persona cualquiera en el

mundo puede estar conectada con otra por medio de una secuencia de conocidos, no superior a seis intermediarios, lo que lleva a que los dos individuos se conecten tan solo con seis enlaces. El lema de esta teoría era que en tan solo 6 pasos se podía conectar con cualquier otra persona del planeta permitiendo ubicar a otros participantes de la red y formar listas de contactos (De la Hera, 2021). Aunque la red cerró en 2001, creó los cimientos de lo que hoy es llamado RS.

Con el paso del tiempo la teoría de Karinthy se fue haciendo popular, de hecho, Brett C. Tjaden contribuyó a ello cuando publicó en la página de Internet de la Facultad de Virginia un juego de ordenador justificado en la teoría de los seis grados de separación (Contreras et al., 2013). Posteriormente, alcanzó su máxima popularidad en el año 2011 con "Anatomy of Facebook", una investigación realizada por dicha plataforma, enfocada en todos los miembros activos de dicha red en esa época. Este estudio observó el grupo de conocidos o amigos en común requerido para promediar los eslabones existentes entre un usuario y otro cualquiera. El principal descubrimiento fue que los grados de separación entre el 99.6% de pares de contactos fue de 5 grados y no de 6, como había planteado Karinthy, hecho que constituye el más claro acercamiento de la teoría actualmente, cuyo resultado promedio es de 4.74 eslabones (Muñoz, 2013).

2.2.1.1. El Salto de la Web 1.0 a la Web 4.0. La web empezó a popularizarse, pues su concepto era simple y permitía que las personas pudieran publicar contenido solo con una computadora y una línea telefónica: fue el momento de las “.com”, que les permitía a las empresas cotizar mejor en la bolsa tan sólo con agregar un “e” al inicio de sus nombres o un “.com” al final (Winter, 2010). Sin embargo, este furor tecnológico tuvo su caída en el año 2001: los mercados financieros presentaron una evolución surgida a raíz de la transformación de las tecnologías informáticas emergentes. Para entonces, la comunicación estaba basada en los primeros navegadores web y el avance de HTML 3.0 creado por Berners-Lee (Abuín & Vinader, 2011), lo

que dieron paso a la globalización e interacción de los mercados, pasando a operar en tiempo real. La combinación de un incremento acelerado en los precios de las acciones, la especulación individual y la disponibilidad de reservas de capital de riesgo fueron el entorno propicio que dio inevitablemente paso a lo que hoy es conocido como el estallido de la burbuja punto com. (Coca et al., 2015).

Paralelamente empezaban a surgir nuevas tecnologías tipo aplicaciones *server-side*, los estándares XHTML, CSS y Javascript, que le dieron mayor funcionalidad a la Web y diseños más atractivos (Winter, 2010). Fue la aparición de la Web 2.0, con la que se dio un salto significativo para la configuración de las relaciones sociales del mundo. La Web 2.0 fue la segunda fase que, a diferencia de la web 1.0 la cual inicialmente era de solo lectura, enfatiza la lectura y la escritura, la conectividad, la colaboración en línea, la interacción y la filosofía del compartir cualquier contenido ya sea texto, video, imagen o datos entre usuarios (Latorre, 2018). En el 2004 apareció la expresión Web 2.0 (o Web social), como resultado de una lluvia de ideas cuyo propósito era encontrar un nombre llamativo para una conferencia en la que se hablaría de la evolución de la www (O'Reilly, 2007; Pérez, 2011).

Según Delgado (2018), la Web 2.0 implica la transformación del concepto de aplicaciones que ya no solo son digitales, sino que están destinadas al usuario final incluyendo servicios como blogs, wikis, redes sociales, servicios en la nube, etc. Con la apertura de la web 2.0 aparece una gran revolución en las formas de comunicación por parte del usuario de internet y son las denominadas redes sociales, estas aplicaciones buscan conectar personas sin importar el espacio-tiempo de acuerdo con intereses particulares; además propician la participación, interacción, conocimiento, acercamiento o expresión que inciden directamente en los comportamientos de los usuarios, así como en la transformación cultural de la sociedad.

El avance tecnológico hacia la inteligencia artificial contribuyó al surgimiento de la *Data Web* o Web 3.0 y de la web semántica. Cabe señalar que entre tanto la Web 2.0 es administrada por personas, la Web 3.0 se gestiona por medio de servicios *cloud computing* y puede ser puesta en marcha desde un dispositivo cualquiera, lo que le concede un alto nivel de viralización y personalización (Pons, 2012). En este sentido, la Web 3.0 involucra la web semántica donde los protagonistas son los motores de búsqueda y los procesadores de información con una lógica descriptiva en diferentes programas de metadatos y programas avanzados como el RDF/XML o el SPARQL (Küster & Hernández, 2013).

Con el surgimiento de la Web 3.0 se crean las bases del conocimiento e información semántica y cualitativa, una noción que alude al uso de etiquetas en la red, entre ellas el rastreo de material usando descriptores puntuales (Latorre, 2018). Intenta guardar los gustos de los usuarios y a la vez, incorporarlos con el material disponible en RS e internet móvil, y de este modo poder atender los requerimientos de información de una forma mucho más precisa. La Web 3.0 ha posibilitado el acceso a material informático y se ha vuelto en un instrumento sustancial para la implementación del *e-branding*, práctica encaminada a retener al cibernauta con las marcas que se muestran en la red por medio de la aprobación, acogida, flujo y funcionalidad de la publicidad de las empresas (Hernández & Küster, 2012).

En el año 2016 se empezó a hablar de la Web 4.0, y según lo afirma Latorre (2018), se enfoca en brindar un comportamiento mucho más inteligente y predictivo, de forma que los cibernautas puedan llamar con sólo un comando de voz o ejecutar una serie de acciones que tendrán como resultando aquello que la persona desea, dice o quiere. La llamada “Industria 4.0” está conformada por una serie de TIC que despiertan actualmente gran interés por el potencial que se les reconoce en la evolución de los procesos productivos, la prestación de servicios y la gestión y

el uso de la información que estas habilitan para las empresas en general (Arias, 2021).

Las tecnologías que componen la Web 4.0 son principalmente el *Blockchain* (o cadena de bloques), la Inteligencia Artificial (IA), el aprendizaje automático (en inglés *Machine Learning* - ML), el *Big Data* (término que describe un gran conjunto de datos), la información en la nube, el Internet de las cosas (IoT), simulación, realidad aumentada, robots autónomos y la manufactura aditiva (MinTic, 2019). En la práctica, las soluciones reales combinan varias de estas y su capacidad de transformar casi cualquier sector productivo es tal que se les reconoce como las causantes de la llamada cuarta revolución industrial.

2.2.2. Definición de las Redes Sociales

Las RS son lugares de internet donde los individuos pueden interactuar con sus familias, amigos y demás sujetos con los que se tiene algún tipo de interés. Facebook, Twitter, Instagram, y YouTube son tan solo algunas de las aplicaciones de mayor uso, especialmente por adolescentes quienes encuentran en estas herramientas la oportunidad de relacionarse con otros jóvenes y desarrollar nuevos círculos de amistad. Al respecto, González (2018) establece que las RS en la cotidianidad de la comunidad rural, especialmente en los adolescentes de este sector de la sociedad, se utiliza fundamentalmente para la comunicación personal, el ocio y la difusión de actividades que guardan relación con el sector de residencia, siendo evidente la falta de uso para labores académicas y de aprendizaje. Esto ocasiona distracciones y falta de interés en la producción de nuevo conocimiento, ya que la motivación se orienta hacia la interacción con amigos o personas de diversos lugares del mundo que comparten, en muchas ocasiones, información inapropiada o de tipo sexual que incide en su desarrollo formativo.

Otro elemento que es fundamental dentro de la orientación del estudiante en el uso de las RS es el control y seguimiento que puedan realizar los padres de familia, que según González

(2018) es escaso ya que una de las principales dificultades que enfrenta este tiempo es el analfabetismo digital presente en muchos adultos, y aún más grave si se encuentran en zonas rurales porque la precaria situación de acceso tecnológico en estos territorios produce un nulo conocimiento en el uso de estas herramientas, lo que ocasiona que los jóvenes tengan libertad de uso de estas redes sociales accediendo a contenidos, aplicaciones y contactos que pueden vulnerar su privacidad, seguridad y formación académica.

Para Michele (2017), al igual que lo manifestado por Paniagua (2013), las redes sociales responden a una generación denominada nativos digitales, los cuales han nacido en un ambiente caracterizado por las tecnologías y su desarrollo comunicativo e informativo que indudablemente, transforman el tejido social promoviendo un nuevo entorno y desarrollando procesos paralelos independientes de la escuela y el hogar. Niños y adolescentes utilizan las RS desde edades tempranas obteniendo beneficios de alto valor para su desarrollo, su educación y son una ayuda en las relaciones sociales, además de ser una de las maneras de ocio y diversión (Paniagua, 2013).

2.2.2.1. Evolución Histórica de las Redes Sociales. Las RS se originan durante el transcurso del año 1995 con la aparición de la plataforma “classmates.com” por parte de Randy Conrad. Este sitio permitía que los usuarios se reencontraran y mantuvieran el contacto con anteriores compañeros de estudio, universidad, trabajo, entre otros. Más adelante, en el año 97 nace "SixDegrees" que alcanzó la cifra de 3 millones de usuarios. En 2002 surgen otros sitios web que promovían las redes de grupos de amigos online, siendo *Friendster* pionera en las de su clase y la más popular, pues fue diseñada para facilitar el encuentro de amigos de amigos; desde sus inicios, en mayo del 2003, la difusión oficial del sitio tuvo un crecimiento que llegó a los 300 mil miembros.

Con la creación de más plataformas tales como *Tribe*, *Myspace*, *Ecademy*, *Soflow* y

LinkedIn, se llegó a más de 200 RS hacia el año 2003. Estos sitios crecieron en popularidad de una forma vertiginosa y se da la aparición de grandes compañías en el mercado de las RS. En enero del 2004 Google lanza *Orkut*, el cual fue un ensayo de uno de sus colaboradores quien lo hacía en sus horas de ocio. Al año siguiente se crea Yahoo 360°. Durante el año 2004 se crea la que hasta el momento ha sido una de las plataformas más importantes alrededor del mundo: Facebook. El propósito inicial de esta red fue el de apoyar a las redes universitarias condicionando a sus usuarios a suministrar las direcciones electrónicas asociadas con las instituciones educativas. Esta red social fue creciendo y ampliando su cantidad de miembros incluyendo a estudiantes de colegios, estudiantes universitarios, y por último, a todos los potenciales cibernautas.

Por medio de las RS los usuarios pueden compartir fotos, videos, gustos, descubrir personas y darse a conocer; es decir, facilitan la interacción e intercomunicación entre las personas sin importar la hora y el lugar. Estas plataformas ofrecen además particularidades como actualización en línea de la agenda de contactos, perfiles públicos, la posibilidad de hacer vínculos por medio de servicios de presentación y otras formas de enlace social *online*. El mercado de las RS ha permanecido muy activo desde entonces y en constante crecimiento, siendo los principales competidores hasta el momento: Facebook, Twitter, YouTube e Instagram.

2.2.3. Topología, Clasificación y Tipo de Redes Sociales

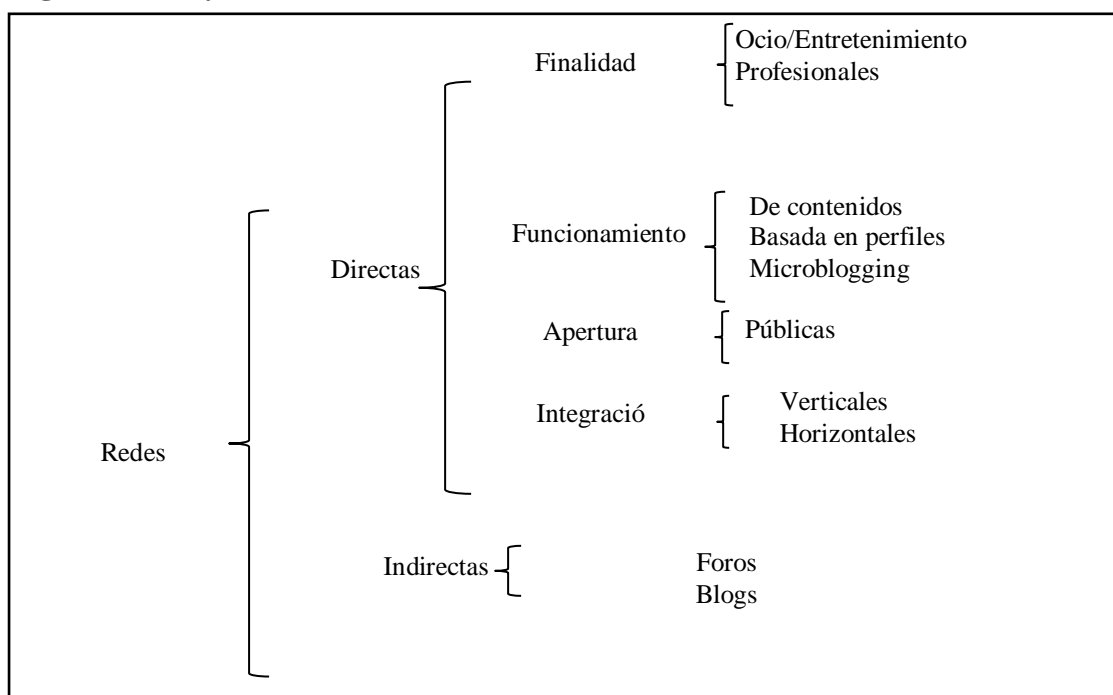
Las RS se caracterizan por su configuración y por el comportamiento de sus usuarios. La configuración interna de una red social se denomina topología, e indica que una RS está conformada por nodos que simbolizan a los individuos, así como conectores que representan los vínculos y conexiones entre ellos (Ibañez, 2017). En otras palabras, muestra la forma en que se organizan sus componentes (cables, tarjetas de red, otros equipos, etc.) y generalmente, se simboliza con un gráfico o mapa físico. En este sentido, De Ugarte (2015) propuso 3 tipos de

organización de las RS basado en los sistemas de redes computacionales: la centralizada, la descentralizada y la distribuida, cuya definición se presenta a continuación:

- *Centralizada:* En una red centralizada los nodos se unen por medio de un único nodo en el que converge y se reparte la información. Los nodos periféricos no se interconectan sino por medio del nodo central, actúan como observadores de la actividad de la red y su intervención es poco significativa; en cuanto se desintegre el nodo central, la red desaparece. La red centralizada mantiene los datos en una única computadora principal conocida como *servidor*. Las redes con estas características son los blogs y fórums digitales (De Ugarte, 2005).
- *Descentralizada:* La constituyen un número variado de redes centralizadas conectadas entre sí y, a diferencia de la red centralizada, aquí la información no está en un solo nodo, sino que está dispersa por toda la red. Es decir, la información no está conectada a un único servidor central, por lo tanto, se distribuyen las cargas a través de diferentes servidores. Los nodos vinculadores permiten que toda la información fluya entre sí, y en el evento de que desaparezca un nodo no hay peligro de que desaparezca la red. Como ejemplo de red descentralizada son los grupos de Facebook (De Ugarte, 2005).
- *Distribuida:* En una red distribuida hay una conexión de cada nodo con todos los demás nodos de la red, por lo tanto, la información se distribuye en la vida de la red contribuyendo entre todos al desarrollo de esta. Se diferencia de la red descentralizada en éstas no tienen un único servidor, mientras que las distribuidas sí lo tienen, pero actúan todas ellas de manera independiente, siendo un sistema de redes interconectadas, pero a la vez independientes. Un ejemplo de red distribuida es la red social *Pinterest*, la cual se caracteriza por la distribución de contenido de sus usuarios.

Ahora bien, la forma como interactúan los integrantes de la red social permite crear nuevos parámetros de clasificación. El Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) clasificó las RS en directas e indirectas, y señaló las subclasificaciones de cada una de ellas, tal y como se observa en la Figura 1 (Urueña et al., 2011), por ejemplo, las directas se dividen según su finalidad, funcionamiento, apertura e integración; y cada una de ellas tiene distintas subclasificaciones. Por su parte, las redes sociales indirectas se clasifican teniendo en cuenta si son foros o blogs.

Figura 1. *Clasificación de las redes sociales*



Fuente: Ibañez (2017).

2.2.3.1. Redes Sociales Directas. El informe del ONTSI, señala como RS directa aquella en la que se presenta colaboración entre comunidades de individuos que tienen preferencias comunes, utilizando los servicios de Internet como intermediario y que, se interrelacionan bajo igualdad de condiciones, tienen el control de la información que comparten. En las RS directas los

usuarios crean perfiles por medio de los cuales administran su información personal, y la relacionan con otras personas con grados de privacidad para el acceso a la información que ellos mismos establecen (Urueña et al., 2011).

Según su finalidad, las RS pueden ser de ocio o entretenimiento y de uso profesional. Las redes sociales de ocio tienen como función potenciar las relaciones personales entre sus miembros mediante comentarios, comunicación e intercambio de contenido sea de tipo escrito o audiovisual (ej. Facebook, Youtube, Twitter). Por otro lado, las redes sociales profesionales contribuyen a que el usuario intercambie información con pares incrementando su agenda de contactos profesionales, permitiendo que esté al día en su campo o especialidad, y a su vez, se promoció a nivel profesional (ej., LinkedIn, Twitter)

Según su funcionamiento, las RS pueden ser: de contenido, basada en perfiles o microblogging. En las primeras los usuarios crean contenidos de tipo escrito o audiovisual que posteriormente comparten con otros usuarios a través de la red social bajo las políticas establecidas por esta; el contenido compartido está disponible para todos los usuarios independientemente de que tengan creado un perfil o no (ej. Youtube, Tik Tok). También están las redes sociales donde es obligatoria la creación de un perfil, pues por medio de éste brindan un conjunto de información bien sea de tipo profesional, o de tipo personal y que, por lo general, se acompaña con una fotografía personal (ej. Instagram). Y las redes sociales de microblogging, también conocidas como *nanoblogging* (Urueña et al., 2011), son aquellas diseñadas para comentar y compartir pequeños bloques de caracteres que pueden ser publicados a partir de un dispositivo fijo o móvil y que puede ser seguido por otros usuarios (ej. Twitter).

De acuerdo con el informe ONTSI las redes sociales según el grado de apertura— entendido este como la capacidad de acceso a las mismas por parte de cualquier usuario— se dividen en

públicas y privadas; las públicas se caracterizan porque pueden ser empleadas por usuarios de cualquier tipo, siempre que tengan acceso a internet; mientras que las redes sociales privadas requieren que el usuario haga parte de grupos cerrados u organizaciones privadas, donde requieren que sus integrantes cumplan con cierto tipo de requisitos, como mantener una relación contractual, según la naturaleza de la red social.

Por último, el informe clasifica las RS según su grado de integración, en horizontales y verticales. Las RS de integración vertical están enfocadas en una temática concreta, no tienen gran cantidad de usuarios ya que para acceder a ellas se requiere previa invitación de los usuarios (Urueña et al., 2011). Se les conoce también como redes sociales de nicho ya que sus usuarios están mucho más segmentados (RD Station, 2021) y su contenido está dirigido a un público específico. En cuanto a las horizontales, éstas no tienen una temática específica y en ellas se consume y se comparte todo tipo de contenido.

2.2.3.2. Redes Sociales Indirectas. Este tipo de redes distribuyen su contenido por medio de Internet, al igual que las redes directas; dicho contenido va dirigido a integrantes que no disponen de un perfil público visible, en ellas existe un moderador o grupo controlador encargado de dirigir las informaciones o discusiones alrededor de un tema concreto. En este tipo de redes sociales, el usuario pasa de desempeñar un papel activo a uno pasivo y colaborativo; como ejemplo de este tipo de redes se encuentran los foros y los blogs. Las redes sociales indirectas son las precursoras del marco de la red 2.0 (Urueña, et al., 2011).

2.2.4. Factores asociados al uso y frecuencia de las redes sociales

Sin lugar a duda, tanto Internet como todas las herramientas que se apoyan en ella para su empleo han avanzado a pasos agigantados. Autores como Blees y Rittberger, (2009) y López y Llorente (2010) señalan que las RS son medios de comunicación más democráticos, abiertos,

participativos socializadores e intuitivos que en el pasado. Hoy se habla de jóvenes digitales (Díaz et al., 2017), y con ello no se hace referencia al nacimiento en determinada fecha, sino al hecho de que básicamente desde que nacen todas sus actividades están vinculadas al uso de la tecnología, además las han incorporado a su vida naturalmente (Prensky, 2001), principalmente las RS en general y el software social.

Las RS según Llamas y Pagador (2014) “llegaron a derribar barreras físicas, barreras geográficas y sociales” (p. 45), permiten el contacto con otros usuarios presentes en el ciberespacio facilitando un constante intercambio de información de diversa índole e influencia. Por este motivo, uno de los componentes que caracteriza a las RS, y por el cual ha logrado captar tantos usuarios es porque les posibilita la creación de un perfil personal que pueden compartir con más personas en la red (Roig et al., 2013; Marín, et al. 2013; Dans & Muñoz, 2016), sumado a que propician maneras de comunicación novedosas y promover relaciones de intercambio de información, que favorecen ámbitos de socialización, e intercambio de vivencias y sensaciones (Osorio et al., 2014; García & Tirado, 2018; Rodríguez et al., 2018).

Dentro de los beneficios que trae consigo el uso de RS Chan y Lee (2013) señalan que involucrarse en alguna red acarrea una disminución del estrés y los problemas, al generar espacios de armonía que promueven la cooperación, el intercambio, la intervención, la conexión y la participación. Otros autores como Trujillo et al. (2015) y Lorenzo y Buendía (2016) consideran que las redes sociales mantienen un compromiso activo ayudando a crear lazos de amistad y nuevas relaciones, además de que adquieren importancia a nivel organizacional entendidas como un factor organizador al interior de las empresas (Caldevilla, 2010).

Ahora bien, las redes sociales albergan también elementos que pueden ser potencialmente riesgosos para sus usuarios, por lo que aquí se indican los aspectos negativos éstas. Echeburúa

(2012) indica la alta probabilidad de inventar identidades falsas impulsada por un factor de engaño, autoengaño o ilusión. En ese sentido es probable tergiversar el mundo real inventando uno alterno que no tiene relación alguna con la realidad. Por otro lado, al compartir información se pueden generar malentendidos o facilitar acciones delictivas como el ciberacoso, el *sexting*, el *grooming*, entre otras conductas que serán explicadas en detalle más adelante.

Otro aspecto negativo del uso de RS es el riesgo de desarrollar conductas adictivas, principalmente por parte de jóvenes con problemas de baja autoestima, problemas adaptativos al entorno o con falta de apoyo psíquico y emocional. Los más propensos a desarrollar comportamientos patológicos relacionados con el uso de Internet serían los hombres (Reolid et al., 2016). Los autores Tsitsika et al. (2014) corroboraron que los hijos cuyos progenitores poseen un grado de formación académico más alto tenían una menor posibilidad de usar de forma no adecuada el Internet. En la etapa adolescente convergen la búsqueda inmediata de la satisfacción, el deseo de nuevas vivencias, la curiosidad y una sensación de invulnerabilidad, características que pueden exponer a los adolescentes a conductas de riesgo (Reolid et al., 2016).

Los resultados del estudio de Pujazon et al. (2010) mostraron diferentes preferencias en redes sociales según la edad, el género y el estrato socioeconómico de los usuarios. Es así como pudieron diferenciar tres etapas en la adolescencia: la adolescencia temprana delimitada entre los 10 y 13 años de edad, etapa que comprende la búsqueda de la independencia; la media delimitada entre los 14 y 17 años, donde empieza a manifestarse por primera vez el deseo y atracción por personas del sexo opuesto, y la tardía, que abarca el rango de 17 a 21 años de edad, y donde se afianza la identidad e independencia de las opiniones ajenas por parte del joven, así como un creciente interés en relacionarse con otras personas. De acuerdo con los citados autores, cada una de las anteriores etapas está asociada a diferentes necesidades, las cuales guardan una estrecha

relación con el ciberespacio pues allí pueden encontrar la forma de satisfacerlas; por ejemplo, en la adolescencia media y en la tardía hay más probabilidad de establecer vínculos con personas desconocidas por medio de chats, lo que conlleva un mayor riesgo de acoso sexual (Pujazón & Park, 2010).

La principal preocupación que ha generado en los adolescentes el uso de las RS es la forma cómo éstas pueden afectar la imagen corporal, ya que aquellos adolescentes con problemas para aceptar su cuerpo tal como es y que tienen un ideal de un cuerpo perfecto podrían usar con mayor frecuencia las aplicaciones donde la fotografía es la protagonista, lo que agudizaría sus problemas de aceptación corporal preexistente (Meier & Gray, 2014). La promiscuidad ha sido otro de los riesgos asociados al uso de una cuenta de Facebook y que genera gran preocupación, pues de acuerdo con el estudio de Kaufman et al. (2014) se ha relacionado el uso de esta red social con la tendencia a tener numerosas relaciones de pareja en el último año, así como la disparidad entre ellas.

2.3. Comportamiento Agresivo

La complejidad del ser humano a lo largo de la historia va evolucionando en la medida en que se avanza en el conocimiento y siguen apareciendo interrogantes para tratar de explicar el porqué de su conducta. Cuando la conducta de agresión es sometida al estudio no debe reducirse a una sola posición epistemológica sino concebirse holísticamente, dado que el organismo por sí solo no es lo suficientemente autónomo para guiar su propia vida. El fenómeno de la agresión estudiado solamente desde una perspectiva pedagógica no alcanza a resolver los distintos interrogantes que se puedan plantear en búsqueda de dar respuesta y tratar de comprender el comportamiento de un individuo en determinado contexto. Es por esta razón que esta ciencia se ve obligada a interactuar con otras disciplinas.

Ciertamente, al hablar del comportamiento agresivo se menciona un fenómeno que proviene de múltiples causas, ya que tal comportamiento es polimorfo (Carrasco & González, 2006), está condicionado por causas de diversa índole como sociales, cognitivas, culturales, genéticas y biológicas, tanto a nivel familiar como individual, lo que conlleva a la aproximación desde diferentes corrientes teóricas que se muestran a continuación. Sin embargo, antes de adentrar en el tema de comportamiento agresivo es necesario establecer la diferencia entre los términos *agresión* y *agresividad*, los cuales en ocasiones son utilizados indistintamente en los artículos científicos, principalmente en idioma inglés. Por ejemplo, Carrasco y González (2006) hacen un recorrido histórico por los distintos conceptos de agresión y encuentran 3 categorías presentes en la definición:

- Su carácter intencional: hace referencia a que la agresión está tras la búsqueda de un propósito específico de muy diversa índole y de acuerdo con ella se pueden categorizar los diferentes tipos de agresión. Es una conducta intencional, cuyo objetivo es provocar daño u ofender a una persona y puede ser de forma física o psicológica (Anderson & Bushman, 2001; Serrano, 1998; Jacinto & Cantó, 1998).
- Las consecuencias perjudiciales que acarrea sobre cosas o personas, incluyéndose a sí mismo (Dollard et al., 1939), son una reacción que provoca un impulso doloroso en otro ser vivo (Buss, 1961) y afecta incidentalmente a las conductas de otra persona (Patterson, 1982).
- Su variedad expresiva: ya que puede expresarse de diversas formas, siendo las más frecuentes la física y la verbal (Bandura, 1973; Spielberger et al., 1983; Spielberger et al., 1985).

No obstante, para autores que se han centrado en la agresividad física infantil, ninguna de

estas tres características es inherente a la definición de este comportamiento (Tremblay et al., 1999; Tremblay, 2003), ya que no todos los comportamientos agresivos presentes en el niño están motivados por una intencionalidad manifiesta (pellizcar, arañar, pegar) antes de que de forma natural se desarrollen en el menor la determinación de la propia voluntad y la comprensión de las consecuencias de sus actos (infringir daño); ni tampoco es aplicable a los comportamientos agresivos derivados del miedo, la ira o el impulso, donde la gravedad de las consecuencias no es perceptible o es nula, como en el caso de agresión de un niño hacia un adulto (Carrasco & González, 2006).

Ahora bien, según Smith (1994) la agresión implica una variedad de comportamientos verbales y físicos. Tradicionalmente es definida como un conjunto de actuaciones agresivas, destructivas o dañinas, mientras que la agresividad es la disposición a mostrar tal comportamiento (Smith et al., 2004). Cabe destacar que el psicólogo Van Rillaer (1978) refirió que el término *agresión* apareció en las lenguas románicas desde el siglo XIV y que la palabra *agresividad* solo aparece desde 1910, definiéndola como una “disposición orientada a defenderse o afianzarse delante de alguien o algo” (p.23).

De otro lado, Lagache (1960) (como se citó en Muñoz, 2000), conceptualiza la agresividad como una inclinación esencial para formar el carácter y, en mayor medida, para que la persona encuentre su lugar en la sociedad y pueda responder a los retos impuestos por el mundo real. Para Buss (1961) (como se citó en Gil, 2011), la agresividad es un distintivo del carácter compuesto por el hábito de agredir manifestándose de distintas formas en cada persona, momento y circunstancia. Por su parte, Berkowitz (1996) asegura que la agresividad se refiere a la inclinación más o menos duradera a ser agresivo en diferentes situaciones; por ejemplo, una falta de respeto intencional a otra persona, las ofensas, la provocación deliberada.

Definiciones más recientes como la de Trianes (2000) plantean el comportamiento agresivo como una clase de conducta en función de los propósitos que busca alcanzar el sujeto, estando en varios casos orientada a brindar solución a problemas personales, el cual puede ser originado por conflictos de intereses, o un desconocimiento y vulneración de los derechos y libertades. Finalmente, Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2009) explican la agresión como un comportamiento premeditado que trae consigo el acto de perjudicar o agredir de manera física y/o verbal a otro individuo irrespetando sus derechos.

Estos planteamientos expresados permiten inferir que la agresión apunta al acto en sí, a la conducta puntual o evidente frente a situaciones concretas, su objetivo es causar daño en el otro de forma física o simbólica y se da por una alteración en el estado emocional de la persona que comente la agresión; por otro lado, la agresividad es la disposición o capacidad presente en las personas, que se estimula por diferentes situaciones de interacción social y de las que se derivan actos o comportamientos agresivos como atacar, ofender a otras personas, provocar o faltar al respeto de manera intencional.

2.3.1. Los Objetivos del Comportamiento Agresivo

El comportamiento agresivo ha sido definido por diferentes autores en función del papel que representa el victimario o agresor y que guarda un vínculo muy cercano con el objetivo que éste pretende (Muñoz, 2000). Sin embargo, no existe un consenso sobre los objetivos que buscan los agresores con la conducta agresiva. Para Muñoz (2000), estos objetivos se relacionan con funciones psicológicas como manifestar la tensión, solucionar conflictos, conformar un grupo y recibir reconocimiento y protagonismo. Para conocerlos mejor, seguidamente se hace un acercamiento teórico a los objetivos del comportamiento agresivo desde diferentes posiciones teóricas.

2.3.1.1. Causar daño de forma intencional. Desde este punto de vista los autores Dollar et al. (1939), consideran que la respuesta de meta de la conducta agresiva es el perjuicio de la persona a la que se enfoca dicha conducta; los autores plantearon que la sugerencia que las reacciones agresivas más fuertes son aquellas dirigidas hacia las fuentes percibidas de la frustración. La agresión hacia la fuente de la frustración es un tipo de comportamiento de represalia. A su vez, para Baron (1977) el comportamiento agresivo es cualquier conducta cuyo propósito es perjudicar o dañar, no solo a una persona, sino a otro ser vivo.

2.3.1.2. Coerción. Para autores como Patterson (1982) y Tedeschi (1983), el comportamiento agresivo es fundamentalmente un ejercicio de coerción, donde los perpetradores pueden causar daño a sus víctimas, con el propósito fundamental de ejercer influencia sobre el comportamiento de los individuos, para que abandonen las conductas que al agresor le molestan (Muñoz, 2000). La teoría del poder coercitivo de Tedeschi sugiere que hacer daño (el concepto de agresión se evita debido a sus connotaciones de valor) es simplemente una técnica utilizada para influir en las personas cuando otros métodos fallan (Tedeschi, 1983).

2.3.1.3. Causar Buena Impresión. Investigadores como Bandura (1973) y Bornstein et al. (1980) sostienen que para las personas agresivas lo más importante es lo que los demás piensen de ellos, por lo tanto, utilizan la agresión considerando que ésta aumenta su autoestima y eleva su estatus frente a sus pares. Además, producen circunstancias en las que puedan ser observados, por lo que buscan exponer cada encuentro agresivo frente a otros para impactar no sólo a la víctima, sino a los posibles observadores ante quienes pretenden dejar un mensaje de poderío y superioridad respecto a la víctima (Bowers, 1973).

2.3.1.4. Dominio y Poder. Esta meta de la agresión es defendida principalmente por teóricos del campo de la violencia familiar, pues se ve la agresión como una declaración de dominio

de las diferencias de poder dentro de una sociedad altamente patriarcal; el agresor inicia su acción desde la superioridad, la autoridad o el dominio, en busca del dominio absoluto de la víctima (Pagelow, 1992; Strauss et al., 1990). Desde esta mirada, los autores proponen que el objetivo del agresor es conservar el estatus dominante o el poder haciendo uso de la fuerza física, del estatus social, cultural o económico (Farrington, 1992).

2.3.2. Formas de Expresión de la Agresividad

No hay unanimidad entre los autores para establecer una tipología del comportamiento agresivo, como tampoco lo hay respecto a la conceptualización; existen diferentes categorías según la forma en que se expresa la agresión, la motivación o la esencia de la conducta. Buss (1961) hace una taxonomía de la agresividad, la cual ha sido compartida por otros autores, según la modalidad (física y/o verbal), la relación interpersonal (directa e indirecta) y el grado de implicación (activa o pasiva o postural); también según la distinción motivacional (reactiva o proactiva).

2.3.2.1. Agresión Física y Verbal. Dentro de sus investigaciones Buss (1961), Valzelli (1983), Berkowits (1996) y Underwood (2002) han considerado la conducta agresiva de acuerdo con su naturaleza o forma, estableciendo diferencias si es física o verbal. La agresión física se caracteriza porque hay un contacto directo entre víctima y victimario, y comprende un ataque a otro organismo que se materializa a través de daños corporales, puñetazos, patadas, entre otros (Penado, 2012). La agresión verbal es una respuesta nociva para otro que se dirige por medio de diferentes formas de expresión en el lenguaje como gritar, amenazar, insultar, utilizar nombres despectivos para referirse a la otra persona, burlarse (Owens & McMullin, 1995).

2.3.2.2 Agresión Directa e Indirecta. Este tipo de agresión es vista desde la relación que hay entre quien ejerce la agresión y quien la recibe; autores como Buss (1961), Crick y Grotpeter (1995), Crick et al. (2002) y Richardson y Green (2003) señalan que la agresión directa es aquella

donde hay una confrontación cara a cara entre el atacante y el afectado, mientras que la agresión indirecta es donde el daño se produce a través de un intermediario. En la agresión directa se identifica claramente al agresor; por el contrario, en la indirecta este puede pasar desapercibido sin identificarse, evitando la imputación o confrontación directa (Penado, 2012).

2.3.2.3. Agresión Activa y Pasiva. Tal como señala Buss (1961), según el nivel de actividad involucrada la agresividad puede ser de tipo activo o pasivo. En la agresión activa el agresor se implica de forma activa, por ejemplo: agrede con un arma la cual es una agresión directa o propaga rumores falsos sobre una persona la cual es una agresión indirecta. Por otro lado, la agresión pasiva se identifica porque el agresor no se involucra de forma directa, por lo que no hay acción, es decir hay omisión a la hora de reaccionar a lo que provoca daño, como impedir que otro pueda alcanzar sus objetivos, no brindar información, etc.

2.3.2.4. Agresión Postural. La agresión también puede codificarse como postural, y es aquella donde el agresor no necesita decir palabras ni el contacto físico con la víctima (Parrot & Giancola, 2007); basta con realizar algunos actos que pueden ser directos tales como muecas amenazantes o invadir el espacio personal durante una interacción, también pueden ser indirectos como por ejemplo, la exclusión intencional de la víctima de un grupo; este tipo de agresión es similar a la agresión pasiva, donde no necesariamente el agresor se involucra de forma directa con la víctima.

2.3.2.5. Agresividad Reactiva. Según la distinción motivacional o funcional de la agresión, Dodge (1983) propuso la agresividad reactiva y la agresividad proactiva. Esta clase de agresividad se fundamenta en la teoría de Dollard (1939) de frustración-agresión y modificada más adelante por Berkowitz (1965) y obedece al comportamiento posterior al momento en el que se advierte la amenaza, y está vinculada con una activación emocional muy fuerte; la agresividad reactiva no

persigue ninguna meta concreta. Se trata de una respuesta a un episodio de frustración y tiene como propósito eliminar el estímulo que lo provoca.

2.3.2.6. Agresividad Proactiva. Se fundamenta en el modelo de aprendizaje de Bandura (1973) y es aquel tipo de agresividad en la cual el sujeto elabora y pone en marcha un plan para obtener un propósito. Es un comportamiento frío, instrumental y organizado (Raine et al., 2006), por lo cual también ha sido llamada agresión instrumental, predatoria, fría. Hay más probabilidad de que los agresores proactivos reincidan y que sean diagnosticados de psicopatía y hay una menor probabilidad de que respondan a intervenciones farmacológicas y que experimenten un declive en su agresividad en la edad adulta (Malo, 2018).

2.3.3. Postulados y Modelos Explicativos del Comportamiento Agresivo

A lo largo del tiempo han surgido diferentes modelos que intentan ofrecer una aproximación teórica sobre los orígenes, causas, relaciones y consecuencias del comportamiento agresivo. Siguiendo a Pelegrín y Garcés de los Fayos (2007) se hace una diferenciación para la presentación de las teorías explicativas del comportamiento, entre activas y reactivas. Los primeros postulados son los que intentan explicar la causa activa de la agresión a través de los impulsos internos, aludiendo al sentido connatural de la agresión, adquirido desde el nacimiento. A este grupo pertenecen: la teoría del instinto, las teorías neurobiológicas. Las teorías reactivas son aquellas que enfatizan que la agresión se origina por factores externos y ambientales que circundan al sujeto, y es percibida por éste como una reacción ante un estímulo externo y dentro de ellas están la teoría del impulso, la del aprendizaje social, la de la frustración (Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2007).

2.3.3.1. Teoría de los Instintos. Uno de los primeros intentos por interpretar el origen de las reacciones agresivas fue la teoría de los instintos enfocada desde un punto de vista

psicoanalítico por Sigmund Freud (1856-1939), en la cual se entiende al ser humano como dotado de una cantidad de energía o quantum, enfocada en un amplio sentido hacia la destructividad y que, necesariamente, termina expresándose de una manera u otra (Chapi, 2012), si se obstruye o se obstaculiza su manifestación; el deseo busca formas indirectas de manifestarse hasta la destrucción del propio individuo. Freud hace una diferenciación entre *instinkt*, traducido del alemán como instinto en su sentido más básico, los apetitos ordinarios a cualquier especie y *trieb* haciendo referencia a pulsión, siendo ésta la fuerza que empuja al sujeto hacia otra persona u objeto (Fernández, 2018). Más adelante, la agresión fue concebida como un conjunto de deseos fisiológicamente primarios; y entre más primitivos los deseos, su forma de satisfacerlos es más agresiva o destructiva. Por consiguiente, durante la evolución el carácter primario y agresivo de los deseos se reduce cambiándose por otros más complejos (Hill, 1966).

2.3.3.2. Teoría Etológica o Conductual. Desde un enfoque etológico, Konrad Lorenz (1903-1989) considerado como uno de los fundadores de la etología contemporánea, y que obtuvo el nobel de Medicina en el año 73, señala que la agresión animal es un instinto primitivo ajeno a todo estímulo proveniente del exterior y cuyo objetivo fundamental es la preservación de toda especie, sin tener relación alguna con la génesis del mal (Chapi, 2012). Las teorías evolutivas de la agresividad humana contemplan su origen en la filogenia siendo así, que los comportamientos agresivos que se producen en animales serían análogos a aquellos presentes en los humanos; por lo cual la agresión sería una reacción normal, innata en las personas. Freud y Lorenz coincidían en que la energía agresiva no es aprendida, sino instintiva y universal (Berkowitz, 1996).

Al hacer una analogía de la agresividad desde la etología, el hombre presentaría rasgos de agresividad intraespecífica (entre individuos de la misma especie); por ejemplo, la lucha por el territorio. La diferencia con los animales está en el grado destructivo de la agresividad, siendo con

mayor frecuencia fatal la lucha entre los hombres al estar mediada principalmente por el uso de armas (Ramírez et al., 2007). Moyer (como se citó en Renfrew, 2005) concluyó posteriormente en 1969, que los tipos de agresión defensa territorial y agresión instrumental, no tenían bases fisiológicas suficientes y solían confundirse a menudo con otro tipo de comportamientos, por tal razón no las trató a fondo.

2.3.3.3. Teoría Bioquímica, Neuronal y Genética. La conducta agresiva y la violencia son dos manifestaciones estrechamente vinculadas, y en esta relación convergen diferentes estructuras que integran el sistema nervioso destacándose la amígdala cerebral y el lóbulo frontal. Han surgido muchas teorías que tratan de expresar el origen de estas manifestaciones, y en la actualidad las que gozan de mayor aceptación son aquellas que relacionan elementos sociales, biológicos y genéticos, donde el funcionamiento del cerebro juega un rol notable. Entre los años setenta y ochenta aparecen una serie de investigaciones que buscan explicar los procesos psicofisiológicos del organismo como posible origen de la agresividad.

Especialistas de esta corriente, como Mackal (1983) exploraron la función del sistema nervioso central y autónomo, así como las hormonas testosterona y adrenalina como iniciadores de la conducta agresiva (Muñoz, 2015). Por su parte, Raine et al. (1998) y Raine et al. (2000) hicieron experimentos para encontrar la relación entre la fisiología y la morfología del cerebro y la conducta agresiva y violenta de las personas; los estudios de Davidson et al. (2000) con presos y asesinos en espera de ejecución confirmaron que un cerebro anormal contribuye a una conducta anormalmente agresiva.

Con la aparición de nuevas tecnologías y estudios más profundos sobre las estructuras y funcionamiento cerebrales se han reelaborado teorías sobre la implicación del cerebro en el comportamiento agresivo. En esa línea, Sanmartín (2004) señala que existen varios componentes

ya sea de respuesta o de inicio ante la conducta agresiva: en primer lugar una *respuesta somática* manifestada como una serie de movimientos posturales y expresiones faciales que el sujeto realiza; en segundo lugar, un *componente autónomo* conformado por un grupo de respuestas inconscientes (como la aceleración del ritmo cardiaco, el flujo de sangre), lo cual predispone a la persona para realizar la conducta; en tercer lugar, una *respuesta hormonal*, principalmente de cortisol y adrenalina; y finalmente, la *respuesta neurotransmisora*, donde actúan la *noradrenalina* (llamada también *norepinefrina*) —cuyo incremento prepara al organismo para enfrentar circunstancias del entorno— y la serotonina que, cuando su grado disminuye a nivel cerebral aumenta la agresividad (Sanmartín, 2004).

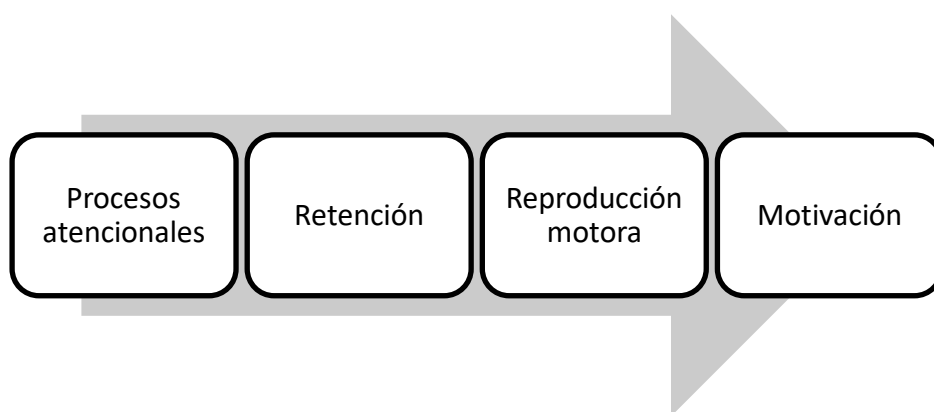
Respecto a las teorías genéticas se ha mencionado que la herencia influye en la sensibilidad del sistema nervioso ante la agresividad, por lo que se han hecho numerosos experimentos con animales, como los realizados por Lagerspetz (1961), quien al realizar cruces entre ratones no agresivos con agresivos, logró en la generación número 19 ratones un 52% más agresivos; además halló que los ratones agresivos tenían mayor noradrenalina que los no agresivos, lo que concuerda con la teoría de Sanmartín (2004), en relación con los neurotransmisores. Es así como Lagerspetz (1961) señala que la agresividad en los ratones tiene una base hereditaria.

Los autores Caspi et al. (2002), en su investigación aplicaron una metodología de tipo longitudinal, con varias centenas de niños de Nueva Zelanda revelando que en el comportamiento agresivo se mezcla un *gen* que altera el equilibrio de los neurotransmisores en niños con abuso infantil (Caspi et al., 2002). Frente al tema, Moffit (2003) encontró que los adolescentes que padecen trastornos de conducta tienden a iniciar un comportamiento delictivo de forma más temprana. Por su parte, Fernández y Rodríguez (2007) reprueban la inclinación de algunas corrientes psicológicas a atribuir a la biología la causa de la conducta agresiva pues consideran que

no hay un gen único que potencie el comportamiento agresivo, y aunque existen soportes biológicos acerca de la conducta antisocial, para los citados autores se debe trabajar con genes generalistas (Lagerspetz, 1961; Caspi et al. 2002; Moffit (2003).

2.3.3.4. Modelo Social Cognitivo de Bandura. Conocida también como teoría del aprendizaje o modelado social, y expuesta por el psicólogo Albert Bandura (1973), quien señala que el organismo no reacciona de modo automático los estímulos del entorno, sino que medita y posteriormente responde de manera significativa. El autor propone un modelo de aprendizaje por observación o modelado donde los individuos adoptan nuevas y complejas formas de conducta al observarlas en otros (modelos). Los modelos de aprendizaje próximos para los niños son la familia, la escuela o los pares. Previamente, Bandura et al., (1961) probaron que el aprendizaje episódico o experimental se aplicaba también a los comportamientos agresivos, pues en sus investigaciones encontraron que los niños que habían estado observando patrones de conductas agresivas se inclinaban a reproducir patrones semejantes a los expuestos por los modelos. Los procesos que participan en la secuencia de observación o modelado se presentan en la Figura 2.

Figura 2. *Procesos que intervienen en el aprendizaje por observación o modelado*



Fuente: Elaboración propia a partir de Bandura et al., (1961)

Para reproducir la conducta agresiva la persona debe fijarse en el comportamiento del modelo lo cual requiere un proceso atencional, este modelo pueden ser los padres, un familiar, los pares escolares, etc.; luego pasa por un proceso de retención donde la persona codifica los datos en la memoria a largo alcance, para poder reproducir la conducta agresiva es necesario que tenga las destrezas motoras requeridas para llevar a cabo el comportamiento; por último debe existir un estímulo luego de haberla realizado (Penado, 2012). Vergara (2018), hace una compilación de los 3 modelos del aprendizaje observacional identificados por Bandura:

- El primero es un modelo vivo, que involucra un sujeto concreto que manifiesta un comportamiento, o que actúa hacia el exterior.
- El segundo es un modelo de aprendizaje verbal, que involucra la descripción y la explicación de una conducta.
- Por último, un modelo metafórico, que implica figuras, ya sean reales o imaginarias, que manifiestan conductas en diferentes medios como libros, películas, programas de televisión o medios en línea. (Vergara, 2018, párr. 20). Esta teoría se sitúa como un rechazo al extremo ambientalista y al determinismo personal instaurando una interconexión entre las diferentes teorías, pues para Bandura (1977) hay una interconexión entre los agentes ambientales, personales y conductuales, por lo tanto, no son elementos aislados que se interconectan dando origen al modelo de determinismo recíproco.

2.3.3.5. Teoría de la Frustración-Agresión. Esta teoría fue expuesta por Dollard et al. (1939) bajo el supuesto de que la agresión es una oposición natural a una frustración predominante, la cual enciende un estímulo negativo que disminuye solamente a través de una respuesta en forma agresiva (Berkowits, 1996). Freud ya había manifestado que la agresión es la respuesta a un instinto frustrado, los sujetos son empujados a atacar cuando no logran sus objetivos o metas, no obtienen

los resultados esperados y están frustradas (Berkowits, 1996). La agresión se da según la proporción de la frustración que la impulsa, el estado de frustración provoca cólera, la cual al alcanzar un grado determinado puede producir agresión verbal o directa (Muñoz, 2015). La teoría de la frustración-agresión ha recibido muchas críticas, pues si bien la frustración induce a la agresión, pueden desarrollarse otras formas de superación de obstáculos y logro de metas, e incluso la inhibición de la respuesta agresiva. Miller (1941) señaló que la frustración provoca una cantidad específica de reacciones, entre ellas la agresión.

2.3.4. Tipos de Comportamiento Agresivo en Redes Sociales

El escenario social-tecnológico que emerge a nivel global conocido como la *revolución digital* ha reorganizado diversos aspectos a nivel humano, social, industrial y político (Arias et al., 2018). El constructo *revolución digital* hace mención del creciente y cotidiano uso de internet y plataformas digitales de alta velocidad, la masificación de las RS, la difusión social de las TIC, el internet de las cosas, grupos de niños informatizados, y la influencia de todos estos aspectos en la cotidianidad de los individuos, entre otros fenómenos (Blanco, 2014; Álvarez et al. 2014). Todas estas tecnologías representan nuevas formas para el ejercicio de comportamientos agresivos y violentos que irrumpen, sin autorización y de manera repetitiva, la intimidad de la víctima (Arias et al., 2018). Es así como la omnipresencia de las TIC en la cotidianidad de la sociedad contemporánea ha contribuido a que éstas no solo sean artefactos que permiten socializar, sino que se hayan transformado en una nueva herramienta de agresión e intimidación entre los adolescentes generándose así la agresión digital (Castro, 2017).

2.3.4.1. Bullying y Cyberbullying. En el contexto escolar son múltiples los agentes y los actores que cohabitan día a día por varias horas, por ello es frecuente que durante los procesos de convivencia escolar surjan los conflictos entre alumnos, docentes, administrativos docentes y

padres de familia. Una de las principales formas de maltrato y violencia escolar es el acoso escolar o bullying, término que ha sido ampliamente explicado por diferentes autores. Por ejemplo, Castillo y Pacheco (2008) lo definen como: “un modelo de conducta donde se elige a un sujeto —que generalmente tiene menos poder que sus victimarios— como objetivo de una agresión sistemática, la cual es llevada a cabo por una o más personas” (p.827). Asimismo, Olweus (2006) define la situación de acoso cuando un alumno es víctima de una agresión, o se vuelve blanco de ella en el evento que está expuesto de manera sistemática y alrededor de un lapso a actuaciones inapropiadas ejecutadas por otro u otros alumnos (Olweus, 2006).

A su vez, Piñuel y Oñate (2007) explican el acoso escolar como maltrato verbal y modal del cual es víctima un menor por cuenta de otros compañeros que se portan de forma cruel con él, con el propósito de doblegarlo, atemorizarlo y amenazarlo asaltando su dignidad. Hay una gran variedad de manifestaciones agresivas, las cuales se dan cuando un sujeto es violentado de alguna forma por parte de otro, o de un grupo de personas (Harán, 2021). Es así como Olweus (2006) afirma que la conducta de persecución física y psicológica es una de las características presentes en el acoso escolar o *bullying*.

Ahora bien, del nuevo escenario tecnológico emerge una nueva categoría del acoso escolar y es el *Ciberbullying*, una práctica donde los afectados son primordialmente niños y adolescentes, convirtiéndose este una extensión del maltrato. Al respecto, Smith (2006) señala que esta práctica integra un acto agresivo y premeditado realizado de forma sistemática y constante, durante un periodo de tiempo y usando como intermediario de comunicación dispositivos electrónicos, por parte de uno o varios individuos hacia una persona con menores capacidades de defenderse (Smith, 2006).

Los efectos del ciberbullying son considerablemente dañinos debido a que es una situación

que impacta de forma transversal los demás espacios donde el adolescente socializa, diferentes al escolar como: el espacio familiar, los amigos, compañeros de clase, etc., al sentir que no existe un sitio donde pueda estar a salvo de este acoso psicológico reiterativo (Álvarez, 2015). En el acoso escolar tradicional los comportamientos del victimario tienen el propósito de dañar a la víctima siendo evidente una disparidad que pone al acosado en desigualdad de condiciones y expuesto a las actuaciones negativas; la víctima no puede defenderse frente a sus acosadores. Sin embargo, tiene algunas características específicas que como mencionan Ybarra y Mitchell (2004); Li (2006; 2008); Slonge y Smith (2008); Heirman y Walrave (2011) son propias del acoso cibernético y que lo diferencian del acoso tradicional, estas son:

- *Amplitud del potencial de la audiencia:* En el acoso tradicional el grupo de espectadores de la agresión es más pequeño, mientras que en el ciberbullying el material expuesto *on line* con fines de herir a una persona puede llegar a miles de personas, gracias a las nuevas tecnologías (Walrave & Heirman, 2011).
- *Invisibilidad o anonimato:* Para Kolwalski et al. (2008), los adolescentes ven favorable el hecho de que el *ciberbullying* se lleve a cabo de forma anónima, pues de esta forma tienen menores probabilidades de ser atrapados y por ello prefieren actuar tras una pantalla. Adicionalmente, las facilidades de la tecnología para crear múltiples perfiles y pseudónimos facilitan la acción. El anonimato hace que el acosador tenga un sentimiento de culpa menor o que ni siquiera dimensione la gravedad de sus hechos y sus consecuencias.

2.3.4.2 Formas de Ejercer el ciberbullying. Nocentini et al. (2010) clasifican la agresión online en cuatro tipos que dan cuenta de las variantes en las relaciones sociales virtuales negativas y son: la agresión verbal, visual, de exclusión y de suplantación. Por su parte, autores como Calderero et al. (2011) y Garaigordobil (2011) diferencian dos formas de ejercer el

ciberbullying: el acoso directo que radica fundamentalmente en el envío de mensajes directos a las posibles víctimas; el acoso indirecto o por delegación aquel en el que el agresor se sirve de otros individuos, con o sin su conocimiento y consentimiento (ignoran estar siendo utilizadas por el ciberacosador), con el propósito de maltratar de forma virtual a la víctima. Aquí también se incluye el hackeo de la cuenta personal del adolescente con miras a enviar mensajes hostigadores e inapropiados a la lista de sus contactos, amigos y familiares.

2.3.4.3. Modalidades del Cyberbullying. Dentro de las modalidades más comunes del ciberacoso se relacionan, entre otras (Buelga et al., 2010; Garaigordobil, 2011; Molina del Peral & Vecina, 2015; Save The Children, 2019):

- Subir fotografías reales o alteradas de la persona acosada las RS y por medio de ellas avergonzarla en su entorno relacional.
- Ser víctima de ofensas electrónicas de dos o más sujetos por medio de las TIC.
- Inventar perfiles falsos de la víctima en RS o foros donde se difundan eventos puntuales de tipo personal.
- Acosar por largos espacios de tiempo con innumerables mensajes de texto al celular, grupos de discusión, e-mail o grupos de conversación.
- Someter a votación una foto de la víctima en una página web para que reciba puntuaciones negativas.
- Remitir mensajes amedrentadores vía e-mail o SMS.
- Asediar y hostigar al acosado en los espacios y plataformas de Internet en los cuales regularmente interactúa con otros.
- Impedir la participación de la víctima en una RS en particular o en grupos de *WhatsApp*.
- Distribuir información engañosa y ofensiva sobre una conducta censurable de la persona

víctima de acoso para que otras personas la rechacen y acosen sin comprobar veracidad de tal información.

- Robar la identidad de la persona para emitir información desobligante en diversos espacios como foros, chats o blogs, provocando una reacción violenta de otros.
- Apropiarse y alterar la contraseña del e-mail de la persona para revisar sus mensajes, impidiendo que el titular acceda a su propia cuenta y distribuyendo desde allí información negativa, agresiva o cruel a otros individuos, suplantando la víctima.
- Inscribir sin autorización el e-mail de las personas en sitios web específicos para que sea víctima de correo no deseado, permitiendo contactos con personas desconocidas, etc.

Frente al tema, Willard (2004); Kowalski et al. (2010) y Save the children (2019) identifican las siguientes categorías de acoso verbal o escrito, que luego se exponen con mayor detalle en la Tabla 1: flouting o provocación incendiaria, insultos electrónicos, Stalking u hostigamiento, denigración o harassment, suplantación de identidad, sexting, sextorsión, violencia online en la pareja o expareja, exclusión, happy slapping, grooming, exposición involuntaria a material sexual o violento, incitación a conductas dañinas y sharenting o sobreexposición a redes.

Tabla 1. *Categorías de Bullying según autores*

Conducta	Descripción	Autores
Flamming (Provocación incendiaria)	Este tipo de agresión hace mención a la transmisión en línea de insultos, intolerancia o cualquier tipo de hostilidad verbal dirigida a una persona en especial por parte de personas que quieren generar controversia. Generalmente se utiliza un tema que genere polémica como la política, religión, desmanes policiales, etc.	Willard (2004)
Insultos electrónicos	Intercambio recíproco entre dos o más personas de insultos, que tiene lugar a través de alguna de las nuevas tecnologías, por ejemplo, Twitter, e-mails, chats, grupos de Whatsapp.	Kowalski et al. (2010)
Stalking (Hostigamiento)	Supone una intromisión reiterada, obsesiva e indeseada en la vida de la víctima por diferentes medios: llamadas, e-mails, cartas con lo que el acosador busca amedrentar a su víctima.	Willard (2004)
Harassment (Denigración)	Distribución de información denigrante y falsa de una persona de forma constante. Este tipo de información puede ser insultos, apodos, fotografías alteradas digitalmente que muestren a la persona en situaciones comprometedoras, rumores que afecten la reputación de una o varias personas, burlas sobre la orientación sexual, información humillante.	Willard (2004)
Impersonation (Suplantación de la identidad)	Apropiación indebida o suplantación de identidad de otra persona que se convierte en víctima pues a su nombre se crean perfiles falsos desde donde se asecha o acosa a la misma víctima o a otras. Esto facilita el anonimato de la acción.	Willard (2004)
Sexting	Hace mención del envío de mensajes de contenido erótico o sexual explícito por medios electrónicos, sin que la persona tenga conciencia, autorización y control del material audiovisual que se distribuye.	Save The Children (2019)
Sextorsión	Forma de chantaje o explotación sexual donde una persona es inducida o es víctima de chantaje con imágenes o videos con contenido sexual.	Save The Children (2019)
Violencia online en la pareja o expareja	Se refiere al uso de amenazas, intimidación y todo tipo de comportamientos intimidantes hacia la pareja o expareja con el fin de controlarla.	Save The Children (2019)
Exclusión (Exclusión)	Este tipo de acosos busca aislar o marginar a la persona de entornos virtuales negándole el acceso o cambiando contraseñas para que no pueda interactuar en ciertos escenarios virtuales.	Willard (2004)
Happy Slapping (bofetada feliz)	El happy slapping (bofetada feliz, en español) consiste en grabar mediante un dispositivo electrónico cualquier acto de violencia hacia otra persona y luego publicarlo en redes sociales	Save The Children (2019)
Online grooming (Ciber-embaucamiento)	Un adulto se hace pasar por menor de edad para ganarse la confianza de éste y propiciar encuentros donde el menor es víctima de abuso y chantajes de tipo sexual.	Save The Children (2019)
Exposición involuntaria a material sexual y/o violento	Los niños, niñas y adolescentes pueden encontrar material de escenas sexuales o violentas al realizar sus actividades cotidianas por medio de plataformas electrónicas, realizar búsquedas o al descargar archivos. El contenido también puede ser enviado por personas cercanas o conocidas.	Save The Children (2019)
Incitación a conductas dañinas	Hay sitios y aplicaciones electrónicas que incitan a los menores a realizar prácticas inapropiadas y potencialmente dañinas como autolesiones, retos virales de alto riesgo, regímenes alimenticios que pueden afectar su salud, entre otros	Save The Children (2019)

Sharenting, la sobreexposición de menores en internet	la	Es la práctica cada vez más cotidiana de madres y padres, en la que exponen pública y constantemente la vida de sus hijas e hijos en la red, situación que puede exponer a los menores a riesgos acarreado consecuencias negativas en sus vidas.	Save The Children (2019)
---	----	--	--------------------------

Nota: La tabla fue elaborada a partir de las obras de Willard (2004); Kowalski et al. (2010) y

Save the Children (2019).

2.3.4.4. Perfiles de los Implicados en el Ciberbullying. Se distinguen 3 tipos de implicados de forma directa en el ciberbullying: la víctima, los ciberacosadores o agresores y los espectadores.

2.3.4.4.1 La Víctima. No hay un solo perfil definido de la víctima pues pueden tener diferentes características; sin embargo, en su mayoría son menores que tienen problemas para defender sus derechos, con un círculo social pequeño, problemas de autoestima, dificultades de interacción social (Salmerón et al., 2015). Suelen tener un perfil vulnerable y tendencia a padecer fobias sociales, ideas suicidas, trastornos del sueño y sentimientos de ira (Garaigordobil, 2011). Como en todos los casos de acoso, las personas más propensas a padecerlo son aquellas con algún rasgo distintivo del grupo predominante, como personas inmigrantes, con algún tipo de discapacidad, diversidad étnica (Bartrina, 2014). También hay otros perfiles que son el alumno brillante, el descolocado para el grupo, y aquel que ocupa cualquier posición que se le permita con tal de ser aceptado (Salmerón et al., 2015).

2.3.4.4.2. Los Ciberacosadores o Agresores. Al igual de los que sucede con las víctimas, los ciberacosadores no tienen un único perfil, su escala de valores no se ajusta a los códigos moralmente establecidos, en ellos frecuentan comportamientos como el abuso, el dominio, el egoísmo, la exclusión, el maltrato y la insolidaridad (Salmerón et al., 2015). Así mismo, Kowalski et al. (2008) señalan un aspecto interesante y es la presencia de ansiedad social provocada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación TIC para realizar el ciberacoso, así

como haber sido víctima de él y llevarlo a cabo como forma de venganza.

Por otro lado, investigaciones han señalado la correlación entre el género y los ciber agresores señalando que hay una tendencia mayor de realizar ciberacoso en los hombres que en las mujeres, siendo éstas las víctimas con mayor frecuencia (Kowalski et al., 2008; Fernández & López, 2015; del Río, Sádaba & Bringué, 2009). Ahora bien, existen 4 tipos de ciberacosadores: los esporádicos que son quienes han realizado esta conducta rara vez; los acosadores cotidianos quienes han llevado a cabo estas conductas de modo eventual; los acosadores continuados quienes llevan a cabo de forma periódica el acoso; y los grandes acosadores que ejecutan el acoso de manera permanente e intensa (Avilés, 2009).

2.3.4.4.3. Espectadores. Son aquellos que por acción u omisión pueden hacer que el agresor se sienta con permiso para realizar la acción al no intervenir, o hacer que pierda status social al pedirle que pare las agresiones y ponerse del lado de la víctima (Salmerón et al., 2015). Por ello, los espectadores son fundamentales para que el acosador perpetúe el acoso o se detenga, pues son mayoría dentro del grupo. Existen espectadores que se involucran de forma activa llamados voluntarios y están los que visualizan el acoso desde grandes redes sociales donde interactúan muchas personas, llamados también involuntarios (Kowalski et al., 2008).

Existen otros actores que forman parte de lo que Olweus (1993) (como se citó en Bravo, 2019) denominó el círculo del acoso y que una u otra manera están involucrados en mayor o menor grado en el ciberacoso. Al igual que en el acoso escolar, en el ciberacoso existen estos ocho actores que representa la Figura 3 y se identifican según su manera de participar. Los seguidores colaboran enviando mensajes insultantes al ciber acosado, en este escenario los espectadores, bien sea por voluntad propia, o de forma involuntaria ven los mensajes ofensivos los insultos o humillaciones en la red; están también los defensores, que por lo regular intervienen por medio de las TIC, o

comunicando el hecho a profesores, padres, etcétera (Bravo, 2019).

Figura 3. *Círculo del acoso de Olweus (1993)*



Fuente: Bisquerra et al. (2014).

2.4. La Motivación Académica

Cuando se trata de estudiar la motivación y su relación con el aprendizaje es necesario analizar cómo una variable se retroalimenta de la otra y determinar los componentes que influyen directamente en dicha relación. La palabra Motivación proviene del latín *movere* y significa mover o tener virtud para hacerlo; está determinada por factores externos (incentivos) y factores internos, por esta razón es el término básico para impulsar la conducta hacia la meta. Una de las características más sobresalientes en la construcción del aprendizaje es la motivación, ya que sin ninguna duda un estudiante desmotivado tendrá mayores dificultades para el aprendizaje.

Aun así, surgen dudas acerca de qué es exactamente la motivación, qué relación tiene con el aprendizaje y por qué algunos estudiantes optan por estudiar mientras que otros prefieren desertar o abandonar los estudios. Numerosas teorías provenientes de la psicología de la

motivación tratan de dar una explicación o lograr un acercamiento acerca de cómo y porqué se inicia la conducta hacia un objetivo.

2.4.1. Definiciones Teóricas de la Motivación.

Las teorías de Atkinson (1978) y McClelland (1988) parten del principio de que un estímulo es un reforzador apetecible y que cualquier persona tiene la capacidad de anticipar la satisfacción que proporciona alcanzarlo. A partir de ahí, los autores sostienen que es una capacidad interna que hace que un sujeto se encamine hacia estímulos positivos y esquive los negativos. En consecuencia, la motivación está intrínsecamente relacionada con el estímulo, la obtención de este es el objeto de la motivación; por ejemplo, lograr graduarse como ingeniero es un motivo para estudiar. En este orden de ideas, Deckers (2018) trata de explicar el concepto de motivación comparándolo con un arquero que dispara una flecha hacia un objetivo:

Lo que primero hará el arquero es tener un blanco hacia el cual va a disparar, que en este caso será *la meta*. Luego el arquero debe tensar la cuerda hacia atrás para conseguir la potencia necesaria que impulsará la flecha; a esto se le llama la *activación de la conducta*. Seguidamente debe contar con suficiente fuerza y vigor en sus brazos y el resto del cuerpo para disparar, lo que sería *tomar impulso*. Luego el arquero procede a disparar directamente hacia el blanco, por lo cual debe tener una mira fija, lo que sería la *direccionalidad*. La práctica diaria del arquero para poder dar en el blanco sería la *persistencia*. (Deckers, 2018, p. 18).

A partir de lo anterior, se puede decir que las características que identifican la motivación son la activación, la persistencia, el vigor, la dirección y la meta; sin embargo, estas características hay que entenderlas como un conjunto y no de manera individual, ya que el funcionamiento de cada una por separado no sería suficiente para alcanzar el objetivo deseado. Según Arthur

Schopenhauer (como se citó en Deckers, 2018) estar motivado es “ser movido hacia la acción, o un cambio de acción que viene de ser empujado por el pasado y empujado hacia el futuro” (p. 22).

2.4.2. Modelos de Motivación Académica

Tomando como referencia la definición dada por Núñez (2009), quien explica la motivación como una serie de eventos involucrados en la activación, orientación y fijación del comportamiento, donde los principales indicadores son el grado de respuesta, la selección entre un grupo de probabilidades de acción y fijar la atención frente a una tarea o actividad (Núñez, 2009). Por lo anterior, resulta necesario delimitar ese conjunto de procesos, que de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990) (como se citó en Núñez, 2009) son un elemento de valor, de expectativa y uno afectivo, los cuales se encuentran descritos en los diferentes modelos académicos formulados por diversos autores.

2.4.2.1. Motivación Intrínseca. Cuando se habla de que un estudiante está motivado intrínsecamente se hace referencia a que asume una tarea como reto personal motivado por el interés de darle solución, sin expectativa de un cambio o progreso real (Jiménez, 2007). Amabile (1997) encontró que aquellas personas que realizan una tarea por puro placer o gusto personal produjeron resultados más creativos que aquellos que aguardaban a cambio un premio o retribución tangible (Amabile, 1997). Por su parte, Deci y Ryan (1985) señalan que la motivación intrínseca es la tendencia innata de comprometer el interés personal y ejercitar los talentos personales, buscando así dominar retos mayores; la motivación intrínseca surge espontáneamente de las necesidades psicológicas biológicas, el interés y el empeño innato por crecer. Así mismo, los autores señalan que los condicionantes personales que causan la motivación intrínseca son: la sensación de autonomía, el sentimiento de competencia y la necesidad de soporte y de relaciones interpersonales (Ryan & Deci, 2002).

Dentro de los elementos situacionales que facilitan la motivación intrínseca está el apoyo a la libertad del estudiante por parte del profesor, la cual se puede llevar a cabo de diferentes formas según manifiestan algunos teóricos (Reeve et al., 2004; Stefanou et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2006); también el espacio que se toma el docente en escuchar a sus alumnos, la utilización de un lenguaje no autoritario ni represivo, entre otros. Entre las consecuencias cognitivas de la motivación intrínseca se encuentran: el estímulo de procesos como el aprendizaje intenso, la creatividad o flexibilidad intelectual (Lepper & Henderlong, 2000), el uso de técnicas de estudio idóneas (Vansteenkiste et al., 2005) y el desarrollo de actividades de tipo exploratorio.

2.4.2.2. Orientación General al Logro. Este es uno de los modelos con mayor aceptación en la actualidad y se ubica en la línea teórica del motivo de logro (Fernández, 2007). Los autores Linnenbrink, y Pintrich (2000), determinan que la orientación al logro es un modelo organizativo de acercamiento, participación y valoración del propio comportamiento conformado por pensamientos y motivos para la actuación. Hay unas características que influyen en la conducta general del estudiante, como son la forma de percibir la inteligencia como alterable o no (Dupeyrat & Marinet, 2005), el sentimiento de autodeterminación en la escuela, la búsqueda de la excelencia, el temor a fracasar o el placer del estado competitivo (Elliot & McGregor, 2001), la afabilidad, la inestabilidad emocional, la emocionalidad positiva y la supresión conductual (Elliot & Thrash, 2002).

El núcleo de la teoría de las metas de logro alude a la convicción de que las metas del sujeto radican en poner todo su esfuerzo para demostrar idoneidad y destreza dentro de un contexto de logro, entendido este último, como el ambiente educativo, familiar, deportivo o cultural en el que el estudiante participa (Dweck, 1986; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Hellín (2007), en su tesis: *“Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes*

de educación física” manifiesta que los cimientos de la teoría son: el concepto de habilidad; el constructo multidimensional y las metas, los cuales se describen a continuación:

2.4.2.2.1. Concepto de Habilidad. En su obra: “*Conceptions of ability and achievement motivation*” la postura de Nicholls (1984b) frente a la percepción de habilidad, a diferencia de las teorías clásicas de la motivación, no es unidimensional ya que considera que existen dos tipos distintos de habilidad que determinan dos clases diferentes de logros: los primeros van orientados hacia la ejecución o realización de progreso, destreza, aprendizaje o perfeccionamiento de una tarea; los segundos son aquellos tipos de habilidad dirigidos o encaminados hacia la realización de rendimiento o cotejo social.

2.4.2.2.2. Constructo Multidimensional. A diferencia de teorías que consideran las metas de logro como un constructo unitario, dentro de las que se incluyen las de Atkinson (1977) y McClelland (1961), Hellín (2007) manifiesta que el enfoque de las metas de logro es una construcción que está compuesta por múltiples dimensiones, como los parámetros de tipo personal, de tipo contextual, parámetros de desarrollo y parámetros sociales (p.12). la interrelación de cada uno de estos parámetros con los demás van encaminando al sujeto hacia las metas de logro.

2.4.2.2.3. Metas. El estudiante puede impulsar las metas de acción con predisposición a la competencia, en el momento que desea probar destrezas delante de otras personas; o con inclinación de aprendizaje, en el momento que quiere probar idoneidad defendiendo el éxito o el fracaso, dependiendo del alcance o no de las metas (Nicholls, 1989). Al respecto, Maehr y Nicholls (1980) indicaron que si los estudiantes están en un entorno de logro donde deben demostrar competencia, o en uno donde deben conseguir una meta, sus apreciaciones de éxito o fracaso son distintas. Por ello, definieron diferentes categorías a las distintas conductas observables en los entornos de logro: Conductas dirigidas a probar la capacidad, dirigidas a la aceptación de la

sociedad, al proceso de aprendizaje de la tarea y a alcanzar las metas.

2.4.2.3. Interés Personal y Situacional. Boekaerts y Boscolo (2002) definen el *interés personal* o individual como aquel que se basa en el conocimiento o apreciación que mueve al estudiante a querer involucrarse con actividades relacionadas con determinados temas. Por otra parte, Schiefele (1999) señala que es una preferencia durable por determinados temas o tareas e identifica tres componentes: sentimientos de gozo, estimulación e implicación; la estimación otorgada al objeto y el factor intrínseco. En cuanto al *interés situacional*, Fernández (2007) considera que es aquel se enfoca en elementos de las tareas, las condiciones ambientales o los contenidos, que avivan el interés de los estudiantes. Es un estado emocional de concentración y gozo acompañado por una tarea y es ocasionado por señales contextuales particulares (Schiefele, 1999). Un ejemplo de ello son los trabajos en grupo, los programas informáticos, la percepción de que la tarea o actividad es útil en la vida diaria, etc. (Mitchell, 1993).

En esta línea, Krapp (2002) formuló la teoría del *interés persona-objeto*, donde relaciona el interés personal y el situacional, los cuales al juntarse provocan en el individuo unas experiencias y estado psicológico particular. Dentro de los condicionantes del interés personal se destacan: el sentimiento de pertenencia, el conocimiento previo, las emociones que experimenta la persona mientras desarrolla la tarea, el sentimiento de competencia y la relevancia de los temas. Mientras que el interés situacional es activado por factores como la oportunidad de participación, la incompatibilidad cognitiva entre el aprendizaje reciente y los conocimientos anteriores, la dificultad de la tarea la interacción social posible y la observancia de modelos relevantes (Krapp, 2002, 2005; Renninger, 2000).

2.4.2.4. Formulación y Consecución de Metas Académicas. Debido a su importancia, el conocimiento, el afecto, la adaptación escolar, el comportamiento y el enfoque de metas

académicas es una de las principales razones de estudio sobre la motivación de logro (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1984; Juvonen & Wentzel, 2001). Para Núñez (2009) las personas se implican en la realización de una tarea a causa de sus ganas de aprender, potenciar sus capacidades o demostrar su capacidad protegiendo su imagen personal de las evaluaciones de los demás. En el contexto educativo, esto se manifiesta en los estudiantes que sostienen *metas de aprendizaje* para aumentar sus capacidades, o *metas de rendimiento* para probar dichas capacidades (Elliot, 1999; Pajares et al., 2000).

De este modo, Núñez (2009) señala que el objetivo o centro activo del conocimiento de la responsabilidad con la actividad y la clase de meta adoptada determina el ambiente general por el cual las personas explican y prueban los entornos de logro. Igualmente, Schutz (1994) define la meta como una figura mental de lo que anhelamos que pase o no pase en el futuro; es decir, la meta puede funcionar como activadora o como inhibidora de la acción, lo cual es ejemplificado por Núñez (2009) al manifestar que la misma imagen que puede llevar a un estudiante a implicarse en una tarea puede llevarlo a evitarla, cuando se expresa en términos como que “no acostumbro involucrarme en actividades si considero que no voy alcanzar resultados superiores al resto del grupo” (Núñez, 2009, p. 47). Las metas pueden movilizar la fuerza y dificultad incrementando la insistencia y contribuyendo a la formulación de estrategias (Locke & Latham, 1985).

Elliot y sus colaboradores, atendiendo a la dicotomía rendimiento-aprendizaje, formularon un marco de tres dimensiones para las metas académicas afirmando que hay tres metas académicas independientes: una es la de aproximación al rendimiento, otra la de evitación del rendimiento y una última de aprendizaje (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Elliot et al. (1999) descubrieron que las metas de aproximación al rendimiento predicen de forma positiva el desarrollo superficial, el esfuerzo, la insistencia y el rendimiento en las pruebas

académicas; mientras que las metas de evitación del rendimiento predicen de forma positiva el desarrollo superficial y de forma negativa el desarrollo profundo. Centrados en la tendencia de evitación de metas se han desarrollado trabajos como los de Meece et al. (1988) y Nicholls et al. (1989) que dan origen a un tercer tipo de meta que llamada “*evitación del trabajo*”, la cual correlaciona negativamente con el aprendizaje en su tendencia de aproximación.

Lo hasta aquí expuesto, indica que hay tres clases de metas: las de aprendizaje, las de rendimiento y las de evitación del trabajo. Sin embargo, son múltiples las clases de metas que buscan los alumnos, dentro de las cuales cabe destacar las *metas sociales*. Para Dweck (2001), los deseos de lograr resultados valorados socialmente en clase pueden formar un plan motivacional integral procedente de experiencias sociales previas. Desde este enfoque, el autor supone que de la aceptación y seguimiento de metas adecuadas y socialmente aceptadas dentro de un contexto surge de una necesidad de crear lazos interpersonales y desarrollar un sentido de pertenencia con la sociedad (Dweck, 2001). El punto de vista de las metas sociales evidencia una tácita aceptación de que perseguir metas escolares aprobadas por la sociedad es un punto de competencia social; en otras palabras, supone que las intervenciones para cambiar la orientación motivacional del estudiante hacia el aprendizaje y el estudio parten de atender las necesidades sociales y emocionales del sujeto (Núñez, 2009).

2.4.2.5. Autoconcepto Académico y Autopercepciones. Conocido como *self*, las autopercepciones desempeñan un rol determinante, no solo en la motivación, sino en el aprendizaje autorregulado de acuerdo con diferentes perspectivas teóricas como las de González et al. (1997); Núñez y González (1996) y Núñez et al. (1998). El autoconcepto engloba una agrupación de percepciones y convicciones que tiene el sujeto acerca de sí mismo es el resultado de un ejercicio de autoanálisis, evaluación e incorporación de información, proveniente de la existencia misma y

de la retroalimentación de los otros significativos (Núñez, 2009). El autoconcepto está conformado por las autopercepciones (autoimagen) y por la valoración que el sujeto hace de las mismas (autoestima), así como la influencia que ejercen los *otros significativos*, los cuales son fuentes de carácter social que incluyen padres de familia, docentes y pares, y que le proporcionan información o *feedback* permitiéndole realizar inferencias acerca de sí mismo (Núñez et al., 1998; González et al., 1997).

2.4.2.6. Autoeficacia, Expectativas de Resultado y Percepciones de Control. Uno de los componentes de la motivación académica es la expectativa, definido como la atención que presta el alumno a su habilidad para realizar una tarea específica, o sobresalir en un área académica, así como las convicciones de la responsabilidad de la propia situación (Beltrán, 1998). Los alumnos con una percepción de competencia alta manifiestan mayor interés y curiosidad por aprender, por realizar tareas desafiantes, tienen mayor rendimiento y menores niveles de ansiedad que aquellos que se perciben poco eficaces (Harter, 1992). A su vez, Bandura (1982) afirma que cuando el estudiante tiene dudas respecto a su destreza para desenvolverse en una tarea específica tiende a evitar su participación en la ejecución de la tarea, a esforzarse en menor grado, su persistencia es menor ante los obstáculos y, finalmente, a lograr un desempeño académico menor frente a los estudiantes que se sienten eficaces (Bandura, 1982).

Por otro lado, la expectativa de resultado es la percepción que tiene el estudiante respecto a la eventualidad de que sus actuaciones tengan consecuencias (Bandura, 1977). Existe una diferencia entre los juicios acerca de la eficacia personal y los resultados esperados; por ejemplo, el estudiante puede considerar que el docente valora la ejecución de una tarea, el desarrollo de una actividad, es decir hay una expectativa de resultado positiva, aun así, es probable que no se esfuerce suficientemente en realizarla debido a que duda de sus capacidades, a que tiene un bajo nivel de

autoeficacia (Núñez, 2009).

Otra variable es la importancia de control percibido en la tarea. Frente a este tema, Núñez (2009) señala que la incapacidad de mantener bajo control el principio de los triunfos y derrotas, al considerarlos dependientes de causas ajenas a la persona (cuestión de suerte mala o buena), así como los obstáculos o enorme facilidad de la tarea se convierten en factores determinantes de la orientación motivacional, el rendimiento o la percepción misma de eficacia. A medida que la persona considera que el éxito o fracaso de sus actuaciones obedece a motivos ajenos a su voluntad, que no puede controlar, su sensación de control se desvanece (por ejemplo, la aprobación de un examen depende de la voluntad del docente, o de que se “tenga” o no inteligencia) (Núñez, 2009). Esta clase de convicciones impactan el desempeño académico. Para autores como DeCharms (1984) y Deci y Ryan (1985), la sensación de no poder ejercer un control sobre resultados académicos influye de forma negativa en las expectativas, las emociones y la motivación.

2.4.2.7. Atribución Causal a los Resultados. El último elemento que conforma la motivación académica menciona las respuestas afectivas y emocionales que provoca la realización de una tarea determinada, como, por ejemplo: enfado, orgullo, ansiedad (Núñez, 2009). La teoría de Weiner (1986) es una forma de comprender el proceso atribucional y sus efectos sobre la motivación. Según el autor, las personas tienen la inclinación a atribuir sus triunfos o fracasos a diferentes causas, las cuales se dividen en tres categorías: localización de la causa (locus de control), estabilidad y capacidad de control (Weiner, 1986).

La localización o locus de control puede ser interna (cuando se atribuye la ocurrencia de un evento a factores de la persona), o externa (cuando se atribuye la ocurrencia del evento a causas externas, por ejemplo, “perdí el examen porque era muy difícil”). La estabilidad es la dimensión que indica si la causa del evento cambia o no con el tiempo; por ejemplo, si es estable en el tiempo,

significa que no se puede cambiar. Por el contrario, si es variable en el tiempo, pueden ser factores que se han dado en determinado momento, pero que, en otro momento, aun en las mismas circunstancias, puede cambiar. Y por último, la capacidad de control, cuando se consideras que la causa del evento puede ser controlable e incontrolable (Núñez, 2009).

La teoría de Weiner (1986) ha tenido algunos contradictores que consideran que estos factores más que funcionar como causas reales del éxito o del fracaso de una tarea, funcionan más como justificaciones o excusas, principalmente en las situaciones de fracaso (Covington, 1983; Covington & Beery, 1976; Covington & Omelich, 1979). De acuerdo con Covington (1985), todos los individuos tienen la inclinación a justificar sus convicciones y capacidad personal y enfrentan algún temor frente el fracaso, por lo que desarrollan diferentes modelos de motivación que les ayudan a defenderse de esa amenaza y defender sus creencias (Covington, 1985).

2.5. Rendimiento Académico

Existen diferentes definiciones conceptuales que han ido evolucionando a lo largo del tiempo sobre el rendimiento académico, todas ellas con semejanzas y diferencias entre sí. En primer lugar, Morales et al. (2016) señalan que este tiene sus orígenes en el modelo económico industrial (y que posteriormente se trasladó al contexto educativo) que basa todos sus esfuerzos en la productividad y calidad de los trabajadores utilizando escalas de medición de la eficiencia y estableciendo dimensiones objetivas, para posteriormente determinar salarios, promociones y méritos en general. Bajo esta perspectiva economicista hace referencia a la evaluación de la eficiencia de los diversos elementos educativos: procesos, recursos y actores (Morales et al., 2016).

2.5.1. Definiciones Conceptuales del Rendimiento Académico

La complejidad inicia desde la concepción del término, el cual ha recibido diferentes nombres como aptitud escolar, desempeño académico, rendimiento escolar, definiciones todas

utilizadas indistintamente como sinónimos de rendimiento escolar (Morales et al., 2016). Lamas (2015) señala que se habla de rendimiento académico en poblaciones de universitarios y de rendimiento escolar en alumnos de primaria y secundaria; sin embargo, para esta tesis se utilizará el término de rendimiento académico. Por otra parte, Palacios y Andrade (2007) afirman que el concepto de desempeño académico o rendimiento académico se expresa por medio de la calificación que el docente asigna, o el promedio que el estudiante alcanza. Mientras que Camarena et al. (1985) contemplan el rendimiento académico como la valoración del aprovechamiento escolar, que se lleva a cabo por medio de mediciones que los docentes hacen durante el transcurso del grado, ciclo o nivel educativo.

Para Garbanzo (2007), el rendimiento académico es la suma de diversos y complicados agentes que influyen en el estudiante que está aprendiendo, que se mide a través de las calificaciones obtenidas con una evaluación de tipo cuantitativo (Garbanzo, 2007). Chadwick (1979) considera que el rendimiento académico no solo debe abordarse desde una perspectiva cuantitativa, sino también cualitativa cuando se estima de manera subjetiva los logros del aprendizaje. En concordancia con lo anterior, Montes y Lerner (2011) consideran que el rendimiento académico no se explica de forma exclusiva por las notas obtenidas por el alumno y tiene en cuenta la presencia de otros factores que reúne en cinco categorías: académica, económica, familiar e institucional, a lo que Molina (2015) le suma la dimensión psicosocial.

El rendimiento académico para Caicedo et al. es la medición de las destrezas del estudiante, que refleja lo que éste ha aprendido en el transcurso del proceso de aprendizaje. Así mismo, implica el talento del estudiante para dar respuesta a los estímulos educativos, lo que implica que el rendimiento académico va ligado a la aptitud, teniendo en cuenta algunos factores determinantes como el grado de dificultad de las asignaturas, la cantidad de exámenes que convergen en las

mismas fechas y la extensión de los programas educativos. Estos factores determinan el rendimiento del estudiante (2016, p.44).

2.5.2. Tipos de Rendimiento Académico

Partiendo de la clasificación de Angles y Bobadilla (2006) (como se citaron en Cobos, 2015) el rendimiento académico se clasifica de la siguiente forma:

- Rendimiento suficiente: Cuando el estudiante alcanza los objetivos previamente instituidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Rendimiento insuficiente: Cuando el estudiante no alcanza los objetivos previamente instituidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Rendimiento satisfactorio: Cuando el estudiante posee las habilidades conforme al grado deseado y están al alcance de sus posibilidades.
- Rendimiento insatisfactorio: Cuando el estudiante no alcanza el nivel que se espera respecto al desarrollo de sus habilidades.
- Rendimiento objetivo: Cuando se utiliza una herramienta de medición cuantitativa que evalúe la habilidad de la cual dispone el estudiante para dominar un tópico específico.
- Rendimiento subjetivo: El rendimiento es considerado según el juicio que tenga el docente sobre el desempeño de su estudiante.

2.5.3. El Bajo Rendimiento Académico y el Fracaso Escolar

El bajo rendimiento académico ha sido definido como la insuficiencia del alumno con respecto a los objetivos prefijados, situación que puede tener como origen el sistema educativo, que produce por lo general un ausentismo puntual y que termina en un abandono prematuro del sistema, seguido muy probablemente por una inserción laboral temprana (Salas, 2004). Definición similar dada años atrás en los años ochenta, considerado como resultado de una represión

intelectual que conduce al estudiante a una desconexión casi fija de las actividades escolares y en consecuencia a la ausencia de triunfo (Martínez, 1981).

Frente al fracaso escolar, Monedero (1984) hace una distinción entre los términos dificultad de aprendizaje y fracaso escolar, al considerar que el estudiante con dificultades de aprendizaje presenta rendimientos académicos pobres en la escuela, situación que es constante a lo largo del tiempo y en los mismos temas; en el estudiante con dificultades de aprendizaje se constatan deficiencias en sus aptitudes cognoscitivas y neurológicas. Ahora bien, el fracaso puede presentarse en cualquier momento en la vida escolar del estudiante demostrando alternancia en su rendimiento académico, la cual puede cambiar en cualquier momento, así como la relación con maestros, compañeros y familiares sin mostrar ningún déficit (Monedero, 1984).

Para Marchesi y Hernández (2000), el concepto de fracaso escolar es muy discutible al transmitir algunos conceptos que no corresponden de ninguna manera a la realidad. En primera instancia, manifiesta que el estudiante fracasado no ha tenido un progreso visible, o ha sido nulo en sus años lectivos en el contexto de su evolución personal y social, así como sus conocimientos. Por otra parte, brinda una representación negativa del estudiante llegando a influenciar en su autoestima y motivación hacia el proceso educativo o la escuela, pues al reconocer de forma pública su incapacidad para alcanzar los estándares establecidos por los cuales es medido, las dificultades se agravarán de manera progresiva. Sumado a ello, concentra el problema en el estudiante sin reconocer la influencia de otros factores como elementos sociales, de la familia y de la propia escuela (Marchesi & Hernández, 2000).

Molina (2003) afirmó que para que el estudiante fracase escolarmente deben darse tres condiciones:

- Poseer capacidad intelectual que le permita lograr los estándares mínimos establecidos en

el proyecto educativo oficial.

- No lograr estos estándares por razones como la ausencia de motivación, disparidad entre la cultura familiar y escolar, conformación del modelo académico oficial que impide que el estudiante progrese según sus habilidades intelectuales.
- Ausencia de motivación social o profesional por parte del cuerpo docente.

El fracaso escolar tiene consecuencias considerables a nivel personal, familiar, académico, social y económico.

2.5.4. Determinantes del Rendimiento Académico

Se conocen como determinantes del rendimiento académico todas aquellas características que intervienen en el triunfo o fracaso escolar, los cuales conforman un entramado de variables altamente conectadas unas con otras, por lo que suele resultar difícil atribuir características diferenciadas entre ellas. González (2003) agrupa dichos elementos en dos: personales y contextuales. En el grupo de variables personales incluye los subgrupos de variables cognitivas y las motivacionales. En el primer subgrupo, las variables cognitivas identifican al alumno como aprendiz: entendimiento, capacidades, formas de aprendizaje, información previa, género, edad. Y en el subgrupo de variables motivacionales el autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales.

Las variables de tipo socioambiental aluden al rango social, familiar y económico que suceden al interior del entorno gramatical y cultural concreto, dentro del cual se desenvuelve la persona. Las institucionales hacen referencia a la escuela como institución educativa e involucran elementos de estructura académica, dirección, formación de los docentes, asesores, percepción de clima laboral por los integrantes en la comunidad educativa. Por último, incluye las variables instruccionales, con los materiales educativos o académicos, las técnicas pedagógicas, la praxis y

los deberes académicos, las perspectivas de los docentes y alumnos (González, 2003). Se destaca que además incluye las nuevas tecnologías como una variable contextual, lo que es muy puntual para esta investigación teniendo en cuenta su relación con el uso de las RS.

Para Covadonga (2001), si bien es cierto existe un conjunto de elementos que pueden estar involucrados de forma directa con la productividad de los alumnos, el factor familiar cobra especial importancia. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es el uso del tiempo libre. El estudiante puede utilizar su tiempo libre ayudando a sus padres, realizando tareas escolares, jugando, leyendo, o en redes sociales, que es la actividad más frecuente actualmente. De acuerdo con el uso del tiempo libre, se pueden encontrar diferencias entre los hogares en los que los hijos dedican la mayor parte de su tiempo a cumplir con las tareas escolares y otras en las que el tiempo es dedicado a actividades de corte más lúdico, encontrando que, en el primer caso, el rendimiento escolar es mayor.

Actualmente, los niños y jóvenes tienen todas las facilidades para acceder a dispositivos electrónicos, páginas de internet, las RS y las aplicaciones a las cuales se puede acceder dada la gran oferta tecnológica del mundo actual en dispositivos electrónicos con conexión a Internet. En este sentido, Mendoza (2018) en su investigación: *“Uso excesivo de redes sociales e internet y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de la carrera de Psicología UMSA”* encontró que cuando se vincula el uso en exceso de RS con el rendimiento académico hay una correlación negativa muy baja en ambos sexos, es decir, a mayor tiempo que dedican los estudiantes a las RS, menor será su desempeño escolar (Mendoza, 2018).

Otro aspecto para tener en cuenta como elemento impactante en el rendimiento escolar es la dinámica profesor-alumno. Ciertos autores expresan que es fundamental considerar algunos elementos de la práctica pedagógica que desestabilizan el clima escolar, dado que el método del docente y su estrategia didáctica pueden influenciar de forma positiva o negativa sobre el ambiente

escolar predominante en el salón de clases, sobre el grado de interacción de los estudiantes en clase, los grados de atención y entendimiento del grupo y el rendimiento académico (Guevara et al. 2005). En concordancia con Montes y Lerner (2011) y Molina (2015); para Cobos (2015) dentro de los elementos clave que determinan el rendimiento escolar están los económicos, familiares y psicosociales, y a ellos les suma componentes biológicos, sociales y culturales que se detallan a continuación:

2.5.4.1. Factores Biológicos. Aquí se pueden encontrar los cambios hormonales producidos en la adolescencia, así como la desnutrición, sobrepeso y en general, la salud del estudiante (Cobos, 2015). Desde la perspectiva fisiológica el bajo rendimiento escolar tiene múltiples causas que van desde una alimentación poco saludable y baja en nutrientes (García, 2011), hasta deficiencias en la ingesta de Vitamina A y bajos niveles en la reserva de Hierro. A su vez, Shapiro (2011) tiene en cuenta los trastornos del desarrollo, las dificultades concretas del aprendizaje, trastornos de lenguaje mixto receptivo y expresivo, alteraciones generales del desarrollo y déficit atencional/trastorno de hiperactividad.

2.5.4.2. Factores Psicológicos. Diversas investigaciones han relacionado problemas de depresión en la adolescencia con problemas del entorno académico, dentro de las que se destacan el bajo rendimiento, la percepción de inhabilidad para asumir retos académicos y baja motivación con respecto al trabajo escolar (Campo et al., 2005); de la misma forma, con percepciones perjudiciales sobre de la probabilidad de éxito académico (Buela et al., 2001). Desde otra perspectiva, Pérez y Urquijo (2001) y Campo, et al. (2005) encontraron en sus investigaciones que existe una correlación estadística entre síntomas de depresión y un escaso rendimiento académico en áreas como Matemáticas y Lenguaje, con un alto poder de significancia.

Otro factor psicológico por considerar para comprender el pobre rendimiento académico es

la autoestima del adolescente. Valdés (2001) señala cómo el estudiante a través de la autoestima en el entorno académico percibe su habilidad para asumir exitosamente las condiciones de la cotidianidad educativa y puntualmente a la habilidad de producir buenos resultados y adaptarse a los requerimientos académicos. El adolescente con un alto nivel de autoestima actúa de forma independiente asumiendo responsabilidades y afrontando desafíos puede ayudar positivamente a sus compañeros, goza con sus resultados y tiene mayor tolerancia a la frustración (Clemes et al., 1988).

2.5.4.3. Factores Sociales. Hace referencia al entorno que rodea al estudiante. Este entorno se encuentra conformado por su familia, por el vecindario, los amigos, etc., que se vinculan e influyen en su forma de relacionarse con el ambiente escolar y su forma de desenvolverse y desempeñarse dentro de él; el entorno social es un factor importante en la vida de las personas al cual se debe prestar atención ya que ejerce un alto grado de influencia en la vida de los estudiantes (Cobos, 2015). Tal como señala Say (2010), citado por Cobos (2015) el entorno social hace referencia al conjunto de personas que comparten una cultura y que se relacionan al interconectarse unos con otros en un espacio geográfico determinado, influyendo de forma favorable o desfavorable el su comportamiento (p.21).

2.5.4.4. Factores Culturales. Aquí intervienen las creencias culturales y los estereotipos. Muchos padres de familia aun consideran que el estudio es una pérdida de tiempo (principalmente para las mujeres), que pueden aprovechar trabajando para apoyar a la familia, aspecto que se da sobre todo en países en vía de desarrollo (Cobos, 2015). Las tareas de la cultura académica detallan la forma como se puede entender lo que sucede en el día a día de una forma académica, la cultura es asumida de una forma sutil, no significa la imposición sobre la manera de realizar las cosas (García, 2013).

2.5.4.5. Factor Económico. El factor económico presenta gran influencia sobre el rendimiento del estudiante, ya que la situación económica trasciende sobre el desempeño del estudiante en lo concerniente a su habilidad mental y desempeño académico, generando afectación en el ámbito biológico y psicológico (Cobos, 2015). Las carencias económicas pueden afectar de forma negativa al estudiante al no contar con los medios necesarios para desarrollar sus actividades, tales como materiales, instrumentos, alimentación adecuada, acceso a tecnologías, entre otras. Sin embargo, otros estudios han demostrado que la falta de recursos económicos puede también afectar de forma positiva al estudiante, pues éstos se esfuerzan más para obtener buenas notas (Ramírez et al., 2011).

2.5.4.6. Factores Pedagógicos. No hay que olvidar el rol que desempeñan el docente y la institución educativa, cuya relación con el estudiante puede ser un factor motivacional para el rendimiento académico, la permanencia o posible deserción escolar. Las estrategias pedagógicas mal orientadas pueden ocasionar problemas de aprendizaje en el estudiante, agregando mayor nivel de dificultad a las tareas y actividades al interior de la escuela, como lo es la interpretación, fluidez lectora, riqueza léxica, habilidades de cálculo y método (Santana et al., 2018; Alfonso, 2010; Silva, 2005).

2.5.4.7. Factores Familiares. La familia influye de forma importante con los modelos de comportamiento del alumno, pues es en el ámbito familiar donde el estudiante adquiere la mayor proporción de los elementos que harán parte de personalidad (Cobos, 2015). El apoyo de la familia y el seguimiento al proceso académico de sus hijos es un motivador, para que el adolescente tenga un buen desempeño académico. Como se observa, son numerosos los elementos que, de una u otra forma, influyen positiva y negativamente en el desempeño escolar del alumno y que pueden ayudar a que éste alcance sus objetivos académicos o, por el contrario, al fracaso escolar.

2.6. Marco Referencial

Es abundante la literatura relacionada con las variables de esta investigación: redes sociales, comportamiento agresivo, motivación y rendimiento académico, que desde distintas perspectivas y metodologías han buscado la relación entre las mencionadas variables, con el objeto de identificar patrones de comportamiento. Lo que se busca con esta revisión del estado del arte es analizar las combinaciones de variables que han realizado los investigadores y conocer sus diferentes hallazgos para orientar la metodología de esta tesis en la búsqueda de nuevos resultados y aportes en la solución del fenómeno planteado.

Para la valoración del rigor científico en cada una de las etapas de las publicaciones escogidas (planteamiento, metodología, trabajo de campo y análisis de los resultados) — ya sean tesis o artículos científicos—, así como la pertinencia de los temas y la relevancia o importancia para orientar la presente tesis, se tuvo en cuenta los cuatro criterios señalados por Lincoln y Guba (1985), quienes manifiestan que una investigación puede ser reconocida como creíble si tiene presente elementos como la validez interna, la validez externa, fiabilidad y objetividad; estos elementos se explican a continuación:

Validez interna: Su propósito es aumentar la veracidad de los datos.

Validez externa: Verifica que los resultados de un estudio sean aplicables a otros sujetos en otros ambientes.

Fiabilidad: Se interpreta como la probabilidad de repetir los resultados en el mismo contexto y a los mismos sujetos

Objetividad: Garantiza la no presencia de sesgos en la investigación como las motivaciones, intereses y puntos de vista del investigador (Lincoln & Guba, 1985).

En las investigaciones encontradas, los investigadores han analizado entre una y dos

variables, no se ha encontrado ninguna que analice las 4 variables en conjunto, por tal razón, los estudios se presentan por grupos de combinaciones de variables para una mejor comprensión. En los primeros tres grupos de estudios se buscan las relaciones entre las variables dependientes comportamiento agresivo, motivación académica y rendimiento académico. En los tres grupos siguientes ya se integra la variable independiente redes sociales a las dependientes. La Tabla 2 muestra las publicaciones escogidas como punto de referencia para este estudio.

Tabla 2. *Investigaciones escogidas según combinación de variables*

Variables	Autor(es)	País	Año
Comportamiento agresivo y motivación académica	Hwang, S; Waller, R; Hawes, D; Allen, J	Corea	2020
	Carbonell, Méndez, Ruiz, Pascual, y Flores	España	2021
Comportamiento agresivo y rendimiento académico	López-Gallado, C	España	2018
	Sánchez, C; Cerezo, F		2018
Motivación académica y Rendimiento académico	Bernal, A; Rivera, G; Salgado, J	Colombia	2020
	Usán, P; Salavera, C	España	2018
Redes sociales y Comportamiento agresivo	Lovisa, H	Islandia	2021
	Ohannessian, CM; Vannucci, A		2020
	Meza, H	Perú	2019
	Ynquillay, P	Perú	2019
	Martínez-Ferrer, B; Moreno, D; Musitu, G	España	2018
Redes sociales y motivación académica	Pizarro, M	Perú	2021
	Fancourt, A; Mulligan, N; FitzGibbon, L; Murayama, K; Mcnabb, C; Ridell, P; Burgess, L	Reino Unido	2020
	García, A; Puerta-Cortés, D	Colombia	2020
	Gómez, I; García, I; Delgado M	España	2018
Redes sociales y rendimiento académico	Vu Van, T	Vietnam	2021
	Suárez, G; Molina, F	Colombia	2021
	Amaya, M		2020
	Martín-Perpiñá, M	España	2019
	Cerna, J; Risko, B	Perú	2018
	Moreno, J	Colombia	2018

Fuente: Elaboración propia.

2.6.1. Comportamiento Agresivo y Motivación Académica

Hwang et al. (2020) realizaron una investigación en Corea del Sur con dos objetivos: el primero fue indagar sobre el posible efecto moderador de los rasgos de insensibilidad y falta de emociones *Callous- Unemotional* (CU, por sus siglas en inglés), sobre los nexos entre las estrategias de gestión del aula de los maestros (recompensas y disciplina) y dos resultados importantes relacionados con la escuela: la participación de los estudiantes y la motivación académica. El segundo objetivo fue examinar si los rasgos de la CU estaban relacionados con el uso de la disciplina y las estrategias de recompensa por parte de los maestros a lo largo del tiempo. Los rasgos de insensibilidad y falta de emociones (CU) se han asociado con respuestas atípicas a las señales de recompensa y castigo, así como la evidencia sugiere que tales rasgos pueden moldear el uso de las prácticas de recompensa y castigo por parte del cuidador a lo largo del tiempo. Históricamente los estudios se han enfocado predominantemente en las recompensas y la disciplina de los padres, y se ha prestado mucha menos atención a las estrategias de manejo del comportamiento de los maestros.

Trabajaron con 218 menores entre 10 y 12 años, que asistían a las escuelas primarias de Corea del Sur e informaron sobre los rasgos de CU, el comportamiento antisocial, las estrategias de dirección del aula de los maestros, la contribución escolar y la motivación académica en dos momentos (el comienzo y el final de un año académico único). El tipo de estudio fue longitudinal de enfoque cuantitativo. Primero, la severa disciplina del maestro predijo un menor compromiso escolar, pero solo para los niños con bajos rasgos de CU. En segundo lugar, los modelos longitudinales con rezagos cruzados mostraron que los rasgos de CU predijeron una disminución del uso de las recompensas de los maestros, más allá de las asociaciones con el comportamiento antisocial. Los rasgos de CU no se relacionaron con la disciplina severa de manera transversal o

longitudinal en modelos que explicaron el comportamiento antisocial. Los hallazgos revelaron que los rasgos de CU se conectan con una menor sensibilidad a la disciplina del maestro, lo que sugiere que los maestros pueden necesitar apoyo adicional para implementar estrategias tanto disciplinarias como basadas en recompensas con niños con alto en estos rasgos (Hwang et al., 2020).

En el estudio *Importancia de la motivación en las aulas de secundaria para reducir los niveles de acoso escolar*, Carbonell et al. (2021) tuvieron como propósito indagar los grados de motivación que presentaban los alumnos de secundaria, en función de los roles asumidos en los eventos de *bullying* en las aulas. Llevaron a cabo una investigación no experimental (ex post-facto), con un alcance descriptivo y correlacional del análisis de los datos; el muestreo se conformó por 181 estudiantes de dos instituciones educativas, dentro de un grupo etario entre los 12 y 14 años.

Para evaluar la motivación utilizaron el cuestionario SMAT de Sweeney et al. (1976). Este cuestionario es utilizado para medir el nivel de motivación de los adolescentes donde se identifica si dicho nivel de motivación es debido a factores internos o externos. Para detectar los niveles de acoso escolar utilizaron la prueba Bull-S versión 2.2, un test que evalúa el clima socioafectivo en el aula y la agresión entre escolares; además incluye formas de agresión relacionadas con el uso de tecnologías o ciberacoso. Las autoras encontraron que los agresores detectados presentan bajos niveles de motivación, lo que confirma la necesidad de trabajar los niveles de motivación en el aula. No hallaron una conexión importante entre los grados de motivación y la víctima, ni tampoco diferencias significativas por género (Carbonell et al., 2021).

Los estudios hasta aquí expuestos acerca de la relación entre la variable comportamiento agresivo y la variable motivación académica son importantes para esta investigación dado que esta última es una variable fundamental en el contexto académico; sin embargo, se encontraron pocos

estudios que relacionaran las dos variables, siendo la investigación de Carbonell et al. (2021) la que más se acerca al objetivo del presente estudio y que le aporta datos relevantes para ser tenidos en cuenta al momento de analizar los resultados.

2.6.2. Comportamiento agresivo y rendimiento académico

López (2018) realizó una tesis doctoral con estudiantes españoles cuyo objetivo fue instaurar un esquema para predecir la conducta agresiva y algunas variables de tipo psicoeducativo como el carácter, las atribuciones académicas, el rechazo escolar y el rendimiento académico. Para ello se eligió una muestra poblacional conformada por 501 estudiantes españoles escolarizados (46.7% masculina y 53.3% femenina), del grupo etario comprendido entre los 8 y los 12 años, inscritos en los grados 3° a 6° de básica primaria, de diferentes colegios públicos de la provincia de Alicante.

El tipo de estudio fue cuantitativo de alcance correlacional; la autora aplicó el cuestionario de agresión AQ, SRAS-RC (rechazo escolar), la Escala de Atribución Casual SAS, el Cuestionario Big Five de personalidad para niños y adolescentes y las notas académicas (rendimiento escolar). La autora aplicó la prueba estadística Z de dos proporciones, el ANOVA, la Prueba t para muestras independientes, el índice (d) como medida del tamaño del efecto propuesto por Cohen (1988) y el test de Wald (López, 2018).

Los hallazgos permitieron confirmar distintas hipótesis formuladas y concluir, que aquellas personas más extrovertidas tuvieron mayores puntuaciones en conducta agresiva y se identifican por culpar de su pérdida escolar a factores internos y por tener posibilidades más altas de suspender. Para López (2018), las múltiples dimensiones de la conducta agresiva y su implicación en el entorno educativo, social y personal comprueban la necesidad de proceder sustentado en la enseñanza mixta, la enseñanza afectiva, la singularidad y el desarrollo integral de los niños y niñas,

para sortear obstáculos educativos y asegurar la vida en comunidad.

Sánchez y Cerezo (2018), por medio de una revisión bibliográfica de investigaciones recientes aportan una distinción teórica sobre las consecuencias del ciberbullying diferenciando entre las consecuencias psicológicas, las académicas y sociales para los implicados. La revisión fue realizada con estudios recientes a través de distintas bases de datos como Dialnet, ERIC, Psycinfo y REBIUM y el análisis fue de tipo cualitativo. Los resultados encontrados a nivel cognoscitivo y académico evidenciaron que los agresores tienen dificultades para ajustarse al entorno escolar, desde el momento que adoptan el uso de un alto grado de estrategias como técnica de resolución de conflictos, así como problemas para someterse a las normas escolares (Estévez et al., 2018).

En ocasiones, los agresores son individuos que registran un elevado nivel de inasistencia escolar, poseen un historial de faltas graves por agredir las normas de la institución, expulsiones e incluso detenciones, en el peor de los casos. Las víctimas en este punto demuestran en general poco interés por las cosas, por lo que la afectación a su autoestima se ve reflejada en baja atención y concentración, nivel bajo de éxito en las tareas académicas que realicen a nivel académico, poco interés y motivación.

Por otro lado, estas consecuencias emocionales se somatizan, manifestándose posteriormente en problemas físicos de salud como insomnio, dolores de espalda y cabeza etc., que pueden ser incapacitantes haciendo que el estudiante falte a clase en repetidas ocasiones, aumentando la posibilidad de fracaso escolar y disminución de la motivación por estudiar. Los autores concluyen que hay una evidente necesidad de tomar medidas organizativas dentro del contexto escolar orientadas a la promoción y prevención del ciberbullying, de forma tal que no solo se reduzca a la sanción para el agresor (Sánchez & Cerezo, 2018).

Las investigaciones de López (2018) y Sánchez y Cerezo (2018) se incluyen en este estudio porque dan una orientación de la forma como el comportamiento agresivo puede incidir en el rendimiento académico de los estudiantes de grupos etáreos similares; López (2018) desde la aplicación de pruebas estadísticas y Sánchez y Cerezo (2018) con resultados obtenidos por diferentes métodos, que aportan validez a los hallazgos sobre cada una de las variables tratadas en los estudios incluidos en su revisión bibliográfica.

2.6.3. Motivación Académica y Rendimiento Académico

La tesis de maestría de los autores Bernal et al. (2020) tuvo como objetivo: “identificar y analizar las características sobre la percepción de autoeficacia hacia el uso de las TIC en estudiantes con diferente estilo cognitivo en la dimensión DIC y su relación con la problemática del ciberbullying”. (Bernal et al. 2020, p. 25); aquí los autores buscan las correlaciones entre la autoeficacia (motivación), estilo cognitivo (rendimiento académico), la edad y la problemática del ciberbullying.

El estudio fue de tipo mixto, con 1200 jóvenes entre 15 y 19 años de edad, de 21 instituciones públicas y privadas de Bogotá, Cundinamarca. Para valorar el estilo cognoscitivo dependencia-independencia de campo, utilizaron el test de figuras enmascaradas EFT (por sus siglas en inglés), adaptado al contexto colombiano, el Instrumento de autoeficacia para el uso de computadores *Computer Users Self- Efficacy Scale* CUSES de Cassidy y Eachus, (2002) con el que analizaron las actitudes hacia el uso de las computadoras. Finalmente, utilizaron el test de *ciberbullying* ECIPQ, validado y desarrollado para Colombia.

Los hallazgos evidenciaron que hay una correlación negativa e importante de la autoeficacia con la ciber victimización, la ciberagresión y la edad en todos los casos y no presenta asociación con el estilo cognitivo dependencia, independencia de campo DIC. La ciber victimización

correlacionó con todas las variables, aunque con la autoeficacia y el estilo cognitivo fue una correlación negativa. Los autores concluyen que hay un mayor nivel de autoeficacia en estudiantes de instituciones educativas urbanas que en las rurales, y señalan que esto puede estar determinado por un mayor acceso a la tecnología por parte de los estudiantes de áreas urbanas, así como mayor cantidad de estrategias mediadas por las TIC utilizadas en dichas instituciones educativas. (Bernal et al., 2020).

Asimismo, Usán y Salavera (2018) analizan el vínculo entre motivación escolar y rendimiento académico, pero además le incluyen la variable inteligencia emocional, en un estudio correlacional con una muestra estratificada compuesta por 3512 estudiantes de 18 centros educativos de la provincia de Zaragoza, España. Los autores aplicaron la EME-S para medir la motivación, la TMMS-24 para la variable inteligencia emocional; y la nota media de los alumnos en cada una de las asignaturas del periodo académico inmediatamente anterior para estimar el desempeño escolar, en un momento específico en el que Usán y Salavera (2018) aplicaron los cuestionarios.

Los hallazgos evidenciaron que hay un fuerte vínculo entre las tres variables, pues los indicadores más altos de atención, claridad y regulación emocional se encontraron en los estudiantes con mayores niveles de motivación intrínseca hacia vivencias atractivas, el conocimiento y el logro, de igual forma con el rendimiento académico (Usán & Salavera, 2018). Además, las variables motivación intrínseca hacia el conocimiento, regulación emocional y amotivación fueron predictoras negativas del rendimiento académico. En conclusión, los alumnos con mayor grado de motivación hacia el conocimiento, deseo por el aprendizaje, con mayor habilidad de regular sus estados emocionales, y con muy bajos o ningún nivel de amotivación al colegio, predicen un mayor desempeño escolar (Usán & Salavera, 2018).

Se consideró pertinente incluir las investigaciones de Bernal et al. (2020) y de Usán y Salavera (2018) en la medida que aportan perspectivas diferentes en el tratamiento de las variables que ayudan a entender el fenómeno de manera integral. La investigación de Bernal et al. (2020) además, dentro de la muestra incluye estudiantes de áreas rurales, al igual que los de la muestra de este estudio, lo que permite comparar resultados con muestras similares.

2.6.4. Redes Sociales y Comportamiento Agresivo

El trabajo realizado por Martínez et al. (2018) tuvo como finalidad identificar la relación entre el uso inadecuado de las RS en línea y la agresión entre pares (relacional y reactiva frente a la instrumental); y la victimización entre pares (física, verbal y relacional). El estudio fue *ex post facto* transversal y descriptivo, con la participación de 1952 adolescentes, entre los 11 y 16 años de edad, (50.4% fueron hombres), matriculados en nueve establecimientos de educación secundaria (públicos y privados) de Andalucía, España; los participantes fueron elegidos por conglomerados, teniendo en cuenta la escuela y la clase. Para medir la agresión, los autores utilizaron la Escala de Comportamiento agresivo de Little et al. (2003); para la victimización entre pares utilizaron la Escala de Victimización de Mynard y Joseph (2000); y para medir el uso problemático de sitios de RS utilizaron una escala conformada por 13 reactivos politómicos tipo Likert. Las pruebas estadísticas realizadas fueron el MANOVA, el ANOVA y el test de Bonferroni.

Los resultados confirmaron que el uso problemático de SNS se asoció con una mayor participación en todas las dimensiones de la agresión entre pares analizada y con mayores niveles de victimización manifiesta (física y verbal) y relacional persecución. Asimismo, se demostró que el sexo y la edad desempeñan un rol importante en la conexión entre el uso problemático de SNS, victimización relacional y expresión verbal. Los hallazgos permitieron evidenciar que los adolescentes con mayor uso problemático de SNS tuvieron una mayor implicación en la agresión

abierta y relacional, tanto con un propósito reactivo y proactivo. Respecto al rol del género y la edad, los resultados indicaron que los niños participan con mayor regularidad que las niñas en todas las dimensiones analizadas de la agresión, excepto en la dimensión reactiva relacional, donde se encontraron puntuaciones equivalentes.

En cuanto a la edad, las únicas diferencias se dieron en agresión relacional reactiva, donde los adolescentes de 11 a 13 años se encontraron involucrados con más frecuencia en estos comportamientos. El estudio concluye que en niñas y adolescentes de 11 a 13 años, el uso problemático de las redes sociales es vinculado a una mayor victimización sugiriendo influencias sociales. De acuerdo con la autora, estos hallazgos revelan la necesidad de programas educativos en Internet y buenas prácticas del SNS para que los adolescentes desarrollen un uso saludable de estas herramientas de comunicación. Este estudio contribuye a una mejor comprensión de adolescentes con un uso problemático de las redes sociales y sus vínculos a la agresión y la victimización entre iguales.

El estudio llevado a cabo por Meza (2019) determina si el uso de las RS tiene relación con el comportamiento asertivo de los individuos en su entorno, para lo cual desarrolló un estudio descriptivo de nivel correlacional, con 50 estudiantes de educación media de los grados 3°, 4° y 5°. La autora aplicó la escala de uso de redes sociales ARS de Ecurra y Salas (2014), y para medir el comportamiento asertivo usó la escala de evaluación ADCA 1 de García y Magaz (2011). Los hallazgos permitieron evidenciar una correlación de alta significancia entre las dos variables, lo que el autor interpreta como que el uso de las RS les permite a los alumnos comunicarse mejor, con un uso prevalente del 54% y el comportamiento asertivo es del 68%, y que a su vez indica que pueden expresar sus sentimientos y emociones de forma adecuada, pero tienen la intención de defenderse de una agresión (Meza, 2019).

El estudio concluye que hay relación significativa entre uso de las redes sociales y comportamiento asertivo; pero que no existe relación significativa con la obsesión por el uso de las redes sociales, en su lugar encontró una relación significativa entre la falta de control personal en el uso de las redes sociales y el comportamiento asertivo, pero este no tiene una relación significativa con el uso excesivo de las redes sociales.

En otro estudio llamado realizado en la ciudad de Lima-Perú, Ynquillay (2019) determinó si existía una correlación entre el uso de las RS y la agresividad, para lo cual desarrolló una metodología, con alcance descriptivo, correlacional y comparativo. Este estudio es de gran relevancia para la investigación pues muestra de forma detallada y asertiva las pruebas estadísticas utilizadas para identificar la correlación de las variables. Utilizaron el cuestionario de adicción a redes sociales ARS y la batería AQ de Buss y Perry, a una muestra poblacional compuesta por 382 estudiantes preuniversitarios, con edades que oscilan entre los 15 y 22 años, 60% hombres y 40% mujeres.

Las correlaciones entre uso de RS y agresividad fueron halladas por medio de la prueba Rho de Spearman, encontrando una correlación muy significativa y directa, con una asociación débil. Esta misma prueba se utilizó para identificar las correlaciones entre uso de RS y las categorías del comportamiento agresivo incluidas en el estudio. Los hallazgos permitieron evidenciar que hay una correlación directa y de alta significancia, pero de conexión baja, entre uso de RS con comportamiento agresivo físico, verbal, ira y hostilidad. La correlación encontrada entre la agresividad y las distintas dimensiones de uso de las RS fue directa y de alta significancia, pero débil entre comportamiento agresivo con la obsesión, ausencia de control y uso en exceso de las RS. Para conocer los patrones de agresividad en general y conducta respecto al uso de las RS, el autor utilizó tablas de frecuencias. Respecto a la agresividad encontró que los tipos de agresividad

más recurrentes fueron: la verbal 37%, la ira 31% y la agresividad física 22%. En cuanto al uso de RS identificó un 71% de uso excesivo, 55% de adicción a redes, un 50% de obsesión y un 39% de falta de control.

Para comparar las medias, y saber si existe diferencia por sexos, así como las categorías del comportamiento agresivo por sexos, se aplicó la prueba U de Man-Whitney; los hallazgos indicaron que no hubo diferencias relevantes por género en cuanto a uso excesivo. No obstante, hubo diferencia a favor del género masculino en las categorías obsesión y falta de control. Al mismo tiempo, no hubo diferencias significativas por sexo en las categorías comportamiento agresivo general, comportamiento agresivo verbal, ira y hostilidad, pero sí la hubo en comportamiento agresivo físico a favor de los hombres. Por último, para discernir la media de uso de RS por grupos de edades y si estas medianas son iguales o distintas, aplicó la prueba de Kruskal Wallis. Esto le permitió determinar que no hubo diferencias significativas entre las dimensiones de uso de RS y de agresividad por grupo de edad (Ynquillay, 2019).

Los hallazgos permitieron concluir que los estudiantes que presentan abuso de las redes sociales manifestados en el uso excesivo, falta de control y obsesión, también suelen modificar sus conductas y ser más conflictivos que aquellos que no hacen uso de esta tecnología. El autor compara la adicción a las redes con la adicción a sustancias en la medida que permiten que domine sus pensamientos, su comportamiento y sus emociones.

Ohannessian y Vannucci, (2020), desarrollaron una tesis sobre el uso de las RS y comportamientos externos, la cual tenía como objetivo conocer el uso que le dan los adolescentes a las aplicaciones de RS más utilizadas en Estados Unidos; otro objetivo fue examinar la relación entre el uso de las redes sociales y los comportamientos de externalización de los adolescentes. También se evaluaron las influencias moderadoras del género y la raza/etnicidad. La muestra

incluyó a 1.072 adolescentes (edad $M = 12,74$ años, $SD = 0,67$, 51% niñas; 64% blancos). Los adolescentes participantes completaron una encuesta en la escuela. La mayoría de los adolescentes no utilizaba Facebook ni Twitter. Sin embargo, la mayoría de los adolescentes usaba Instagram y Snapchat, y era más probable que las niñas usaran estas aplicaciones de redes sociales que los niños.

Dentro de los hallazgos se pudo establecer que los menores que usaban Facebook con regularidad y los adolescentes hispanos que usaban Instagram con regularidad tenían un riesgo elevado de comportamientos delictivos y un comportamiento conductual más pobre. Adicionalmente, encontraron que los adolescentes de hoy gastan alrededor de 11,16 horas a la semana desplazándose por los sitios de redes y observando sus dispositivos móviles con frecuencia todo el día. El estudio concluye que los adolescentes que usaban regularmente las redes sociales reportaron un comportamiento más delictivo y una peor conducta conductual en comparación con los no usuarios. Además, los niños que usaban Facebook con regularidad y los adolescentes hispanos que usaban Instagram con regularidad tenían un riesgo elevado de comportamientos delictivos y conducta conductual más deficiente (Ohannessian & Vannucci, 2020).

El estudio realizado en Islandia por Lovisa (2021), tuvo como objetivo investigar la conexión entre el uso de las redes sociales y los comportamientos de externalización; la población fueron 10441 adolescentes de 8° a 10° grado en escuelas obligatorias de Islandia, de la cual se seleccionó una muestra aleatoria de 2140 estudiantes. El instrumento de recolección de información fue un cuestionario diseñado por el Centro Islandés de Desarrollo Social Investigación y Análisis ISCRA (por sus siglas en inglés).

Las respuestas se analizaron utilizando correlación, comparación de medias, regresión lineal y pruebas de Sobel. Las variables externalizantes fueron violencia, robo y sabotaje y uso de

sustancias. Los resultados indicaron una débil pero significativa correlación entre uso de redes sociales, violencia, robo y sabotaje. El aumento del uso de los medios sociales tuvo más efecto en los niños que en las niñas. Hubo una conexión estadísticamente significativa en los seis modelos de regresión y las pruebas de Sobel que confirmaron que la conexión podía explicarse con un soporte de variables, excepto entre el apoyo de pares y el uso de sustancias. Por lo tanto, con el estudio se pudo concluir que existió una relación entre la variable uso de los medios y conductas externalizantes (Lovisa, 2021).

Existe similitud entre los hallazgos de las investigaciones de Ynquillay (2019), Ohannessian y Vannucci, (2020) y Lovisa (2021) al determinar por diferentes métodos algún tipo de correlación entre el uso excesivo de redes sociales y comportamientos conflictivos, conductas delictivas, falta de control e implicaciones en conductas abiertamente agresivas. Estos resultados aportan sustento teórico y científico que permiten un acercamiento hacia el fenómeno planteado en este estudio, brindando orientación sobre el comportamiento de las variables.

2.6.5. Redes Sociales y Motivación Académica

Dentro de este grupo se presenta el estudio desarrollado por Fancourt et al. (2020), el cual examina los mecanismos subyacentes a la similitud, al desenredar los procesos de selección e influencia en las redes de amistades de adolescentes, con el objetivo de determinar si los amigos a veces son similares en su motivación académica. Los autores por medio de un estudio cuantitativo de corte longitudinal evaluaron un total de 495 adolescentes de una escuela independiente para niñas, valorando su motivación académica (incluyendo competencia percibida, interés, aburrimiento, motivación autónoma, coraje, mentalidad y valor) e información de redes sociales, anualmente durante 3 años.

El modelado estocástico basado en actores mostró efectos de selección e influencia para la

perseverancia del esfuerzo, una medida de valor, lo que significa que los compañeros escogieron amigos cuyo nivel de perseverancia era similar (selección) y también que los amigos se influenciaron entre sí, volviéndose más similares en su perseverancia a lo largo del tiempo (influencia). La mentalidad de crecimiento también mostró un efecto de influencia, además, se encontró un efecto de selección para el nivel de valor de los adolescentes. Estos resultados advierten que la dinámica social desempeña un rol importante en los constructos de motivación conectados con el esfuerzo (Fancourt et al., 2020).

Gómez et al. (2018), realizan un estudio cuyo objetivo es analizar el uso o manejo de Facebook como recurso didáctico en el contexto educativo, sistematizando las representaciones de maestros y estudiantes Facebook, acerca de sus beneficios en la práctica y su aplicación como apoyo de aprendizaje de asignaturas dentro y fuera del aula. Al igual que Amaya (2020) realizan una investigación mixta utilizando la entrevista, la encuesta y la observación participante. La muestra estuvo conformada por 290 estudiantes de educación primaria de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Huelva, de los que se tomó una muestra intencional de 144 estudiantes.

A partir de la información recolectada, los autores concluyen que el uso y la intervención de Facebook son apreciaciones más usadas al vínculo social que pedagógico, ya que la naturaleza de la red es básicamente social; es decir, el solo hecho de utilizar Facebook no conlleva la promoción de colaboración, se reduce a la transformación de información entre compañeros principalmente, como medio para informar sobre actividades y hacer seguimiento a éstas, razón por la cual, los autores consideran que funciona como un medio rápido de comunicación entre docentes y estudiantes.

García y Puerta (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue identificar la relación existente entre el autoconcepto y el uso de Facebook, con una metodología cuantitativa de alcance

exploratorio y diseño transversal. La muestra fue no probabilística conformada por 570 usuarios de Facebook, escolarizados pertenecientes al nivel de secundaria (42,6%) y universitario (57,3%); la participación por género fue 42,8% hombres y 57,2% mujeres; las edades estuvieron entre los 14 y 16 años para el nivel de secundaria y los 16 y 21 años para universitarios.

Para medir la adicción a Facebook adaptaron la Escala de Adicción al Facebook - BFAS- (Andreassen et al., 2012), utilizada también por Cerna y Risko (2018), la cual midió seis dimensiones. Para medir el autoconcepto personal adaptaron el Cuestionario de Autoconcepto Personal -APE- (Goñi et al., 2011) conformado por 4 dimensiones: emoción, honradez, autonomía y autorrealización. Las autoras aplicaron análisis bivariados por medio del test χ^2 para encontrar y explicar la conexión entre la clase de uso de la mencionada red, el género, el nivel de estudios y el ciclo de crecimiento de los estudiantes. Los resultados se contrastaron mediante un ANOVA con un nivel de significancia del 0,05. Por último, utilizaron el test Bonferroni para determinar las diferencias entre la clase de uso de la RS y la valoración del autoconcepto, con un nivel de significancia de 0,05 (García & Puerta, 2020).

Los hallazgos señalan que la mayoría de los participantes tienen bajo uso de Facebook, es decir, que controlan el tiempo que destinan a la RS aumentando las posibilidades académicas, un complemento de la comunicación directa y soporte social. Por otro lado, el 25,7% de las respuestas indicó un uso problemático de Facebook y el 24,2% uso adictivo. Frente al autoconcepto, los hallazgos advierten que tanto el poco uso, como la adicción a Facebook influyen en la valoración del autoconcepto y sus categorías de autorrealización, autonomía y emoción. Los autores concluyen que el uso adictivo de Facebook se relaciona con un bajo valor del autoconcepto, probablemente causado por la frustración del no logro de los objetivos fijados, la dependencia en la vida, la poca autoconfianza y el deterioro de su imagen hacia los demás (García y Puerta, 2020).

Derivado de la coyuntura mundial generada por el Covid 19, que forzó a todas las personas a estar más conectadas a la tecnología móvil y al uso de internet y RS, Pizarro (2021) hizo un estudio para determinar la conexión existente entre uso de RS y motivación académica, en alumnos de un colegio, en Lima (Perú), durante la fase de confinamiento. La investigación fue de corte transversal, no experimental y correlacional; la muestra poblacional se conformó con 74 estudiantes, a los que se les aplicó el cuestionario NURS, de Pereda (2016) (como se citó en Pizarro, 2021) y la Escala de motivación académica EMAM; por último, para medir el uso de RS diseñó un instrumento con dimensiones enfocadas en medir redes sociales directas e indirectas (Pizarro, 2021).

Con el propósito de identificar la independencia de las variables, Pizarro (2021) aplicó el test U de Mann Whitney; posteriormente, para confrontar los resultados por género e identificar si tomaban la curva de distribución normal aplicó Kruskal Wallis; y la prueba U de Mann Whitney si los resultados no se ajustaban a dicha proporción; adicionalmente, para las variables categóricas, usó la prueba Kruskal Wallis para independencia de variables. El principal hallazgo de esta investigación fue que las variables correlacionaron inversa y significativamente, lo que indica que en la medida que aumenta el uso de las RS la motivación académica reduce. El autor no encontró diferencias relevantes en el uso de las RS según el sexo, siendo que son utilizadas indistintamente por ambos sexos (Pizarro, 2021).

Las investigaciones presentadas en esta sección fueron incluidas porque evidencian la relación existente entre el uso de redes sociales (principalmente Facebook) y la motivación académica, mostrando resultados distintos que reducen el sesgo en la investigación, pues estudios como los de Gómez et al. (2018) y los de Pizarro (2021) encontraron relaciones inversas entre redes sociales y motivación, considerando que las redes están más enfocadas al vínculo social que al

pedagógico, por el contrario, para García y Puerta (2018) y Fancourt (2020) la dinámica social desempeña un papel importante en la motivación y el esfuerzo.

2.6.6. Redes Sociales y Rendimiento Académico

Las RS tienen una profunda influencia en la cotidianidad de los individuos en la actualidad, por ello Vu Van (2021) realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar el impacto de los sitios de RS en las prácticas de estudio y las relaciones interpersonales en el nivel terciario. Un total de 125 estudiantes universitarios de diferentes universidades en Hanoi conformaron la muestra no probabilística, con una metodología cuantitativa donde se empleó un instrumento de investigación adaptado para una encuesta descriptiva. Los datos fueron analizados por medio de frecuencias, porcentajes, medias, pruebas t y estadísticas de correlación de Pearson. Los hallazgos mostraron que el grado de uso de los sitios de RS por parte de los participantes tuvo un efecto negativo e influencia en sus prácticas de estudio y sus relaciones con otras personas. Según los resultados, el autor advierte la necesidad de brindar instrucciones periódicas a los alumnos sobre la frecuencia y uso de las RS para mejorar sus prácticas de estudio o para destinar más horas a enriquecer sus relaciones con familiares, la sociedad y la academia (Vu Van, 2021).

En la tesis de maestría de Suárez y Molina (2020), se aborda el tema de las RS y el uso de mensajería frente al rendimiento académico, desde un enfoque interesante, ya que mide el rendimiento académico no solo a partir de los resultados logrados por los estudiantes en un ciclo académico específico, sino que además incluye los resultados de las pruebas académicas Saber 11° del ICFES de periodos previos que abarcan las principales áreas del conocimiento. La población fueron 195 estudiantes de un colegio colombiano, del grupo etario comprendido entre los 14 y 18 años, de estrato socioeconómico 1 y 2, provenientes, en su mayoría, de zonas rurales, de los que se hizo un muestreo no probabilístico conformado por 95 estudiantes. La información académica fue

tomada de la plataforma virtual de la Institución, donde se registra el rendimiento escolar de los alumnos. Para dar cuenta de la pertinencia de la investigación, los autores presentan los puntajes de las pruebas Saber 11° obtenidas entre 2017 y 2019. Y para medir el tipo de uso, frecuencia y acceso a las RS Facebook y Whatsapp, realizaron y validaron un cuestionario.

Los hallazgos indican que los estudiantes sienten que las RS y la mensajería instantánea aportan con el cumplimiento académico (57,89%), un nivel de aprendizaje superior (35,78%), el rendimiento conceptual (36,84%). En cuanto a los efectos psicológicos como la tristeza y falta de sueño, el mal humor y la ansiedad obtuvieron mayores puntajes. Las consecuencias del mal uso de las RS a nivel académico que obtuvieron mayor puntaje fueron: la ausencia de interrelación con los compañeros para el trabajo en equipo, las temáticas sin entender y el bajo rendimiento académico. Los autores concluyen la necesidad por parte de la Institución Educativa y de los docentes de encontrar la relación existente entre la deserción y el uso de las RS y de mensajería y desarrollar estrategias que faciliten a los estudiantes asegurar el aprendizaje con la incorporación de estrategias innovadoras con el uso de la tecnología. (Suárez & Molina, 2021).

Martín (2019) hace un completo análisis del uso excesivo de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, las RS y el *Media Multitasking* (MM) con el ambiente social y la gestión de actividades entre los adolescentes, entendiendo el MM como un fenómeno que hace referencia al uso simultáneo de uno o varios dispositivos multimedia distintos mientras se realizan las tareas escolares que no implican uso de TIC (Martín, 2019). Según el mencionado autor, el Media Multitasking MM es un evento complicado, dado que intervienen diversos factores en su origen.

La investigación fue descriptiva de tipo transversal con una población conformada por 5365 estudiantes, de donde se tomó un muestreo probabilístico donde participaron 1.102 jóvenes entre

los 11 y 18 años, inscritos en seis instituciones de Girona, España. Dentro de los instrumentos utilizados para recolectar la información se destacan: la Tipología autoatribuida de consumo de las TIC, de Casas et al., (2007) (citado por la autora); la Tipología autoatribuida de consumo de Redes Sociales (Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, Snapchat) de Casas et al., (2007) (citado por la autora); el Media and Technology Usage and Attitudes Scale (MTUAS) de Rosen, Whaling, Carrier, Chever, & Rokkum, 2013, (citados por la autora). Además construyó ad hoc la Escala de frecuencia de uso de las TIC; para evaluar la frecuencia de MMHW utilizó una versión adaptada del Media Multitasking Index (MMI) propuesta por Ophir et al. (2009) (citado por la autora). Las escalas relacionadas con la personalidad fueron: NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) (Costa & Mc Rae, 1992, 2004) (citados por la autora); el cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García & Musitu, 2001);

El estudio comprobó que el exceso de uso de RS y el Media Multitasking influye negativamente en diversos aspectos psicológicos y sociales como el bienestar subjetivo, el apoyo social, el autoconcepto, el rendimiento académico y las funciones ejecutivas, entre otros. Por medio de los resultados se evidenció que los adolescentes que realizaban más MMHW notificaron irregularidades en las funciones ejecutivas, presentaron un funcionamiento cognitivo de la memoria de trabajo deficiente, y notificaron un rendimiento académico bajo en lengua y matemáticas (Martín, 2019).

Dentro de las conclusiones del estudio se destaca que los adolescentes que realizan un uso excesivo de las TIC se caracterizan por alcanzar altos puntajes en Neuroticismo e impulsividad y bajas en Responsabilidad y Amabilidad, por un menor bienestar subjetivo, menor apoyo social de los amigos y de la familia, menor autoconcepto, menor presencia de normas de uso de las TIC en el hogar y por percibir un consumo más elevado de las TIC en los progenitores y hermanos/as.

También que los progenitores y hermanos actúan como modelo de consumo de redes sociales de los adolescentes.

Por otra parte, Cerna y Risko (2018) adelantaron una investigación cuantitativa de alcance correlacional cuyo objetivo fue determinar la correlación entre la variable uso de Facebook y el rendimiento académico. El estudio fue realizado con alumnos de 5to grado de secundaria de un centro educativo del Perú. La población fue de 208 estudiantes que se convirtieron en la totalidad de la muestra. Para recolectar la información aplicaron el test de Bergen desarrollado por Andreassen et al. (2012), el cual permitió medir la adicción a esta red social; y para evaluar el rendimiento académico utilizaron las notas académicas de la escala validada por el país. Posteriormente, para identificar las correlaciones entre las variables aplicaron el coeficiente Rho de Spearman. Los hallazgos permitieron evidenciar que el 71,6% de los estudiantes tienen un alto uso de la red Facebook, sin embargo, al buscar la correlación con el rendimiento académico se encontró que, aunque existe, esta es negativa y de baja significancia siendo de $-1,68$ (Cerna & Risko, 2018).

En la investigación de Moreno (2018) se buscaron las relaciones entre las RS y los procesos escolares desde la perspectiva de los microrrelatos de la posmodernidad, por medio de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico; para ello el autor recurre al horizonte teórico de autores como Lyotard (1989), Fullat (1984), Vásquez (2001) y Hutt (2012) y a partir de allí retoma las voces de estudiantes y docentes triangulando las percepciones e interacciones de los dos grupos con las variables. El procedimiento de recolección de información fue la entrevista, grupos focales, y viñetas observación.

El autor encontró que hay una desconexión entre la percepción que tienen los estudiantes de las RS frente a la que tienen los docentes. En general, los docentes tienen una visión negativa

del uso de las redes por parte de los estudiantes al considerar que usan las redes de forma poco responsable y peligrosa, sin embargo, no proponen capacitaciones sobre cómo usar estas herramientas de forma que potencien las habilidades de interacción de los menores con ellas. El autor encontró una tendencia generalizada en los docentes al señalar la necesidad de generar mayor nivel de conciencia en niños y jóvenes sobre el uso de RS, pero no se citan investigaciones o estudios que permitan tener las bases teórico prácticas educativas para llevar a cabo esta tarea. Para los docentes el problema gira en torno a la reglamentación del uso de los celulares en las instituciones educativas, más que en posibilitar el uso de estos dispositivos para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los jóvenes encontró que el uso de las redes es fluido, dinámico, móvil, con variedad de usos y percepciones, hace parte de su cotidianidad; aun así, éstos no consideran que las RS puedan reemplazar una clase tradicional, sino que sirven de apoyo, pero requieren de la presencialidad. El autor concluye que los jóvenes están muy al tanto de los peligros que les puede acarrear el uso inapropiado de las RS, citando casos recientes como el *Juego de la Ballena Azul*, lo que iría en contradicción con la percepción de los docentes al presuponer que los jóvenes no tienen mucha información de los peligros en el ciberespacio (Moreno, 2018).

Asimismo, Amaya (2020) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue determinar la incidencia del uso de RS en el rendimiento académico del área de matemáticas; para ello diseño un estudio mixto en una población conformada por 477 estudiantes de grado 11 de una Institución Española, de la cual eligió una muestra de 39 estudiantes entre 15 y 18 años de edad. Aplicó un instrumento compuesto por 11 preguntas con opción de respuesta tipo Likert; por otro lado, acudió al seguimiento de la conducta de los estudiantes en el transcurso de los recesos y durante la clase de matemáticas; y por último, la reflexión a través de 2 grupos focales: uno compuesto por

estudiantes con desempeño escolar deficiente y uso frecuente de RS, y el otro por estudiantes con desempeño académico alto y uso habitual de RS.

Una primera fase consistió en un análisis univariado del cuestionario, donde se analizan por separado cada una de las respuestas. Luego un análisis bivariado, usando tablas de contingencia para determinar las relaciones de las variables y responder las hipótesis del estudio. Los resultados mostraron que, en la medida que aumenta la frecuencia de uso de las RS, el rendimiento en matemáticas es menor; así mismo se observó que en cuanto los estudiantes incrementan su desempeño académico, las horas dedicadas a las RS disminuyen. La investigación concluye que existe una relación entre el rendimiento escolar con las variables horas de uso, control parental y postergar horas de dormir.

Para el presente estudio es importante conocer los estudios que se han realizado acerca de la combinación de variables redes sociales y rendimiento académico, y la forma en cómo estas correlacionan entre sí. Por ello se incluyeron las investigaciones hasta aquí expuestas porque presentan resultados obtenidos desde diseños metodológicos distintos que en ocasiones concuerdan al encontrar correlación entre las variables que afectan positivamente (Suárez y Molina, 2020; Moreno, 2018) negativamente (Martín-Perpiñá, 2019; Amaya, 2020) o que simplemente su correlación no es significativa (Cerna y Risko, 2018).

2.7. Contexto de la I.E Técnica Moreno y Escandón

2.7.1. Generalidades de la I.E. Técnica Moreno y Escandón

La Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, se encuentra ubicada en el área urbana San Sebastián de Mariquita, un municipio ubicado al norte del Departamento del Tolima. Es una institución oficial que cuenta con todos los grados de educación, en Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Técnica. Este establecimiento educativo cuenta con 7 sedes rurales

y una sede principal urbana en la cual gran cantidad de estudiantes matriculados provienen del sector rural. En el siguiente apartado se presenta una caracterización de la Institución educativa resaltando aspectos como su misión, visión, la planta docente y cobertura.

Figura 4. *Imágenes de la I.E Técnica Moreno y Escandón*



Fuente: I.E. Técnica Moreno y Escandón (2012).

2.7.1.1. Misión. La misión de la I.E establece, entre otras cosas, formar jóvenes conscientes de la realidad social, puntualizando valores como la solidaridad, la ética y la responsabilidad. Además, promueve el espíritu empresarial capacitando a los estudiantes para que sean gestores de su propia empresa, eficientes y eficaces en el ámbito laboral; líderes capacitados para transformar su región y triunfar en la educación superior. La Institución señala que tiene un compromiso con el trabajo pedagógico inclusivo, que favorezca la diversidad bajo condiciones de igualdad, permitiendo la evolución y desarrollo integral de sus estudiantes (I.E Técnica Moreno y Escandón, 2014, Artículo 2).

2.7.1.2. Visión. La Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón tiene el propósito de ser reconocida en el ámbito regional y departamental como una organización que ofrece el servicio educativo orientado a la promoción de los saberes y competencias ciudadanas, científicas, técnicas y empresariales; con criterios de inclusión y de humanismo sustentado desde un modelo

pedagógico que promueve la formación en competencias para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía, que fomente la autogestión y el emprendimiento explotando las ventajas competitivas de la región, en alianza con instituciones idóneas en la formación técnica, tecnológica y profesional. Con el fin de gestionar soluciones de sostenibilidad social y ambiental, soportadas en la práctica de la honestidad, la justicia, el estudio y el respeto como principios básicos para la consolidación de una sociedad democrática. (I.E Técnica Moreno y Escandón, 2014, Artículo 3).

2.7.2. Planta Docente y Cobertura

La plantilla de la I.E Técnica Moreno y Escandón está compuesta por 65 funcionarios, de los cuales 54 son docentes, 4 son directivos docentes y 7 funcionarios entre administrativos y de servicios generales; del total de docentes hay presencia de 42 mujeres y 21 hombres, los cuales se encuentran en edades desde los 29 hasta los 70 años. A nivel administrativo 61 funcionarios son nombrados en propiedad y 4 en provisionalidad. La institución en total atiende a 1.750 estudiantes, los cuales se encuentran distribuidos en tres jornadas: nocturna, sabatina y jornada única (I.E Técnica Moreno y Escandón, 2012).

2.8. Marco Jurídico

Con cada vez mayor frecuencia, se observa en las redes sociales que abundan comentarios ofensivos, publicación de archivos, videos o fotografías sin autorización, principalmente en redes sociales como Facebook y Twitter. Sin embargo, en la normatividad colombiana existen algunos vacíos jurídicos en materia de delitos informáticos y protección de la privacidad. Por ejemplo, la Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales sobre la protección de datos (habeas data), no aplica a redes sociales como Facebook o Twitter (Congreso de Colombia, 2015)

La Ley 1273 de 2009 protege el bien tutelado de la información y el dato y ubica al país en el contexto jurídico del ámbito internacional; surge por la necesidad de contrarrestar el incremento

de delitos informáticos ocasionados por el avance tecnológico (Congreso de Colombia, 2009). Esta ley integra un capítulo al Código Penal que tipifica los delitos informáticos y de la siguiente forma:

- Artículo 269 A: Acceso abusivo a un sistema informático
- Artículo 269 B: Obstaculización ilegítima de sistema informático o red de telecomunicación
- Artículo 269 C: Interceptación de datos informáticos
- Artículo 269 D: Daño informático
- Artículo 269 E: Uso de software malicioso
- Artículo 269 F: Violación de datos personales
- Artículo 269 G: Suplantación de sitios web para capturar datos personales

En Colombia el ciberacoso es castigado según lo dispone la Ley 1620 de 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Congreso de la República, 2013). Cuando se le comprueba al estudiante su participación en el ciberacoso éste puede ser expulsado de la institución educativa donde estudia; con posibilidad de abrir investigación disciplinaria a docentes y directivos si no hacen cumplir esta ley. La Policía Nacional también dispone de diferentes mecanismos para que una persona pueda denunciar el ciberacoso de manera virtual, los contenidos de sitios web que pongan en riesgo a menores de edad.

Existen delitos en redes que deben responder a las mismas leyes del mundo real, como por ejemplo, la injuria y la calumnia; estas conductas en la red social son castigadas con una pena privativa de la libertad de entre 1 y tres años y una multa de diez (10) a mil (1000) salarios mínimos mensuales legales vigentes, según el Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000) (Congreso de Colombia, 2000). El Sexting y la Sextorsión se castiga en el Código Penal Colombiano, artículo

244, modificado por la Ley 733 de 2002 (Congreso de Colombia, 2002). El child grooming y la pornografía infantil en Colombia se castiga en el código penal colombiano modificado por la ley 1336 de 2009 "por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes" en el artículo 218 "pornografía con personas menores de 18 años" la pena por estos delitos es de diez (10) a veinte (20) años y multa de ciento cincuenta (150) a mil quinientos (1.500) salarios mínimos legales mensuales vigentes (Congreso de Colombia, 2009).

2.8.1. Posición de las Altas Cortes Respecto al Acoso Escolar

En Sentencia T-917 de 2006 la Corte señala que los derechos a la dignidad humana y la intimidad “protegen a los menores de la agresión de otros menores”, por lo que el matoneo o acoso escolar es un atentado contra dichos derechos. En la misma sentencia la Corte opina que la sanción disciplinaria contra los estudiantes responsables de un caso de acoso escolar puede ser insuficiente para garantizar el goce de los derechos constitucionales vulnerados por quienes cometieron el delito, por lo cual la Institución Educativa debe buscar no solo la protección formal, sino la real y efectiva, que requieren medidas adicionales al proceso disciplinario (Corte Constitucional, 2006).

En Sentencia T-905 de 2011, la Corte Constitucional convoca por primera vez a distintos actores expertos en el tema de censura, matoneo o acoso escolar, demostrando un claro interés por analizar a fondo el tema y pronunciarse con base en información que diera cuenta de su importancia y magnitud. Por ello, la Corte ordena al Ministerio de Educación en coordinación con el ICBF, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, liderar la formulación de una política general orientada a: “la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o matoneo escolar, coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de

convivencia”. (Corte Constitucional, 2011) Este fue el primer paso de una serie de trámites legislativos que derivaron en la creación de la Ley 1620 de 2013, conocida como Ley de Convivencia Escolar.

La Sentencia T-365 de 2014 la Corte hace parte de una subregla jurisprudencial encargada de desarrollar el tema de la cibercensura o matoneo virtual, pues las particularidades de este fenómeno han hecho que se presente de manera desbordada en el ámbito escolar. Para la Corte, las tecnologías de la información han acarreado un impacto negativo por la facilidad con que “crecen este tipo de conductas en intensidad y nocividad al potenciar el daño causado”. (Corte Constitucional, 2014) la Corte reitera la disposición señalada en la Sentencia T-905 de 2011, recordando la aplicación de la Ley de Convivencia Escolar.

Finalmente en la Sentencia T- 478 de 2015, la Corte hace referencia a los roles que la academia ha asignado a quienes participan en la conducta de acoso escolar, identificando el agresor, la víctima y los espectadores; adicionalmente la Corte se pregunta si la agresión solo se da entre pares o si también puede surgir de las instituciones educativas y llega a la respuesta de que: “la intimidación escolar puede tener características estructurales que se desprenden de políticas o prácticas discriminatorias auspiciadas por las directivas de un colegio”. (Corte Constitucional, 2015)

Conclusiones del Capítulo 2

Han pasado cerca de 30 años desde la aparición del Internet y más de 20 desde la evolución de las redes sociales, las cuales ya forman parte integral en casi todos los ámbitos de la vida de las personas a nivel mundial. Esta “intromisión” en la vida de las personas ha traído un cambio en los paradigmas existentes hasta el momento relacionados con las formas de comunicación, y a su vez dicho cambio ha generado una serie de consecuencias, tanto positivas como negativas, de las cuales

se pretende encontrar algunas a lo largo de este estudio.

Con respecto al comportamiento agresivo se ha podido observar que se manifiesta de múltiples formas, derivado igualmente de múltiples orígenes. El *ciberbullying* se tuvo en cuenta por ser una manifestación que se relaciona con el uso de tecnologías de la comunicación, y que puede afectar no solo a quien lo ejerce (agresor), a quien lo sufre (víctima) y a quienes lo observan. En esta investigación se tomará como base para la explicación del comportamiento agresivo una postura interaccionista que considera que la persona actúa de forma agresiva como producto de estímulos internos y externos; es decir, una explicación multifactorial del fenómeno.

Las implicaciones educativas de un estudio de la motivación hacia el aprendizaje en los adolescentes son innumerables, entre ellas que facilitan el sostenimiento de una motivación académica alta y constante en el tiempo, que supone mayor interés y esfuerzo en las aulas, lo que inevitablemente genera mayor satisfacción personal en los estudiantes y docentes. En el marco de la motivación académica se analizarán los resultados desde la perspectiva de orientación general al logro y sus postulados, los cuales permiten conceptualizar sus efectos sobre el compromiso, el aprendizaje y el desempeño académico, entendiendo el contexto de logro como el ambiente familiar, cultural, deportivo, educativo y social.

Luego de identificar las diferentes teorías que se han presentado a lo largo del tiempo para la variable rendimiento académico, desde distintos puntos de vista, es necesario definir la orientación que se le dará a la tesis, la perspectiva desde la cual se analizarán los resultados. Para el manejo de esta variable se asume que éste no solo obedece a factores intrínsecos inherentes al estudiante, sino que en él convergen elementos extrínsecos que están fuera de su control como son la familia, la institución escolar, el contexto social y las nuevas tecnologías. No se tiene en cuenta factores ni biológicos, ni psicológicos que afecten el rendimiento académico de la población

estudiada.

Luego del recorrido por las investigaciones que se han realizado respecto a las variables de investigación de esta tesis, se observa que hay abundante producción científica de países como España, Perú y en menor proporción aparece Colombia. En todas las investigaciones hay suficientes evidencias que dan cuenta de la relación entre las diferentes variables, por ejemplo, se evidencia cómo las redes sociales influyen de forma tanto positiva como negativa en el rendimiento académico y la motivación, así como la forma en que éstas intervienen en el comportamiento agresivo, todo lo anterior desde diferentes puntos de vista teóricos y metodológicos, los cuales se tienen en cuenta para orientar este estudio.

CAPÍTULO III MÉTODO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico trazado para llevar a cabo la investigación, contiene los principales elementos para el desarrollo del proceso investigativo, permitiendo un acercamiento ordenado y seguro hacia el nuevo conocimiento que se espera generar con este estudio. Se da inicio con la declaración del objetivo general con sus correspondientes objetivos específicos; seguidamente se enuncia el tipo de investigación, los participantes y los criterios de selección tenidos en cuenta al momento de definir la muestra. Se identifican operacionalmente las variables de investigación, y se hace una descripción de los instrumentos de recolección de investigación. Finalmente, se describe el proceso llevado a cabo para la recolección de la información.

3.1. Objetivo General

Analizar la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales, la conducta agresiva, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima.

3.1.1. Específicos

- Identificar la frecuencia de uso de las redes sociales en estudiantes de la I.E Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima.
- Determinar el nivel de motivación presente en estudiantes de la institución.
- Caracterizar la conducta agresiva presente en estudiantes de la institución.
- Describir las relaciones específicas entre la frecuencia de uso de las redes sociales, la conducta agresiva, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de la institución.

3.2. Metodología

3.2.1. Tipo de Investigación

La metodología implementada para el desarrollo de esta tesis fue cuantitativa o empírico-analítica, la cual se fundamenta en el paradigma positivista, tomando como métodos propios los de las ciencias físico-naturales. El alcance del estudio es descriptivo, transversal y correlacional. Conviene subrayar que Tamayo (1999) señala que los estudios descriptivos intentan describir fenómenos de forma sistemática, los rasgos de una población, una situación o un tópico de interés (Tamayo, 1999). Es además de tipo transversal pues recopila la información en un solo momento, con el objeto de describir y analizar la repercusión, el comportamiento y los valores en que se manifiestan las distintas variables (Hernández et al., 2010).

La investigación descriptiva se fundamenta en realidades de hecho y su particularidad

principal es hacer una interpretación correcta. Por el diseño, se acomoda a una investigación *Ex-post facto*, o no experimental, pues no se manipulará la variable independiente, pues las relaciones de las variables se han producido con anterioridad y el investigador solo registra las mediciones (Rodríguez & Valldeoriola, 2008). También tiene un alcance correlacional, dado que busca vínculos entre las variables y saber cómo se comportan al relacionarse entre sí, para posteriormente hacer predicciones (Hernández et al., 2010).

3.2.2. Participantes

La población estuvo constituida por 696 estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima. El muestreo fue no probabilístico, ya que se definieron unos criterios de inclusión representativos que permitieron elegir a los participantes que proporcionaban la información exacta para dar respuesta al fenómeno planteado. La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes hombres y mujeres de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, sede centro, de la jornada única. Los instrumentos aplicados requerían participantes con unas características especiales que se definieron en los criterios de inclusión que se mencionan a continuación.

3.2.2.1. Criterios de Inclusión. Se definieron los siguientes criterios para los participantes que se seleccionaron para la muestra:

- Ser estudiante activo de la institución educativa seleccionada
- Tener entre 12 y 18 años de edad
- Estar cursando actualmente entre 7° y 11° grado
- Haber cursado su año académico inmediatamente anterior en la institución seleccionada
- Ser usuario de redes sociales

3.2.2.2. Escenario. La I. E. Técnica Moreno y Escandón, se encuentra en el área urbana del

municipio de San Sebastián de Mariquita, al norte del Departamento del Tolima. Es de carácter oficial, brinda todos los grados de educación, en Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Técnica. Este establecimiento educativo cuenta con 7 sedes rurales y una sede principal urbana. La institución en total atiende a 1.750 estudiantes distribuidos las 8 sedes, en tres jornadas: nocturna, sabatina y jornada única (I.E Técnica Moreno y Escandón, 2012). La encuesta se aplicó de forma física en las instalaciones de la Institución, con apoyo del rector y los docentes de cada grado escolar.

3.2.3. Operacionalización de las variables

Las variables identificadas para tratar el fenómeno de la presente investigación fueron:

Variables independientes: Uso de redes sociales X_1 , y la frecuencia de uso de las redes sociales X_2 .

Variables dependientes: Conformadas por el comportamiento agresivo Y_1 , la motivación académica Y_2 , y el rendimiento académico Y_3 .

Se definió la operacionalización de variables por medio de la Tabla 3, donde se define concepto, dimensiones de la variable, indicador e ítem.

Tabla 3. Operacionalización de variables.

Variable	Concepto	Dimensiones de la variable	Indicador	Ítem
Uso y frecuencia de redes sociales	Cantidad de tiempo invertido y motivaciones para el uso de redes sociales	Satisfacción por estar conectados	1=Sí, 2=No	6,7,8,9,10, 11 Y 13
		Problemas		16,17, 19, 21,22 Y 23
		Obsesión por estar informados		25,26,27,28,29
		Necesidad obsesión por estar conectados		1,2,3,12, 18 Y 14
Agresividad	La agresividad es un distintivo de la personalidad compuesta por el hábito de atacar, manifestándose de distintas formas en cada persona, momento y circunstancia (Buss, 1961).	Déficit de autocontrol	1= Completamente falso para mí	1,2,3,4,5,6 y 7
		Percepción de hostilidad externa	2= Bastante falso para mí	8,9,10 y 11
		Déficit de autocontrol -agresividad verbal	3= Ni verdadero ni falso para mí	12,13,14 y 15
		Desconfianza	4= Bastante verdadero para mí	16 y 17
		No agresión	5= Completamente verdadero para mí	18 y 19
Motivación	Es una capacidad interna que hace que un sujeto se encamine hacia estímulos positivos y esquive los negativos (Atkinson, 1978; McClelland 1988)	Ansiedad		1,3,14,18,21,23,24 y 31
			1=Sí, 2=No	
		Alta capacidad de rendimiento y trabajo		8,10,17,19,28,29,34 ,38,39,44,47 y 48
		Vagancia		2,13,27,36,40,41, 45 y 46
		Ansiedad facilitadora del rendimiento		11,22,25,32 y 35
		Ambición		7,16,20 y 43
		Motivación intrínseca		4,5,6,9,12,15,26,30, 33,37,42,49 y 50
Rendimiento académico	Es la medición de las destrezas del estudiante, que refleja lo que éste ha aprendido en el transcurso de su proceso de formación. Implica el talento del estudiante para dar respuesta a los estímulos educativos, lo que implica que el rendimiento académico va ligado a la aptitud Caicedo, Chocontá y Rozo (2016)	Ciencias naturales		Superior, Alto, Básico, Bajo
		Ciencias sociales	De 1.0 a 2.9	
		Lengua Castellana	De 3.0 a 3.9	
		Inglés	De 4.0 a 4.5	
		Matemáticas	De 4.6 a 5.0	

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La técnica de recolección de información utilizada fue la encuesta y los instrumentos de recolección de información fueron:

3.2.4.1. Frecuencia de Uso de Redes Sociales. Se utilizó la adaptación de la escala de Sahin (2018) llamada “Social Media Addiction Scale-Student Form” (SMAS-SF), adaptada al contexto Latinoamericano en países como Chile, Colombia, España, México, Perú y República Dominicana, por Cabero et al. (2020). Los citados autores realizaron la adaptación mediante análisis factorial de la escala conformada originalmente por 29 ítems con construcción tipo Likert y 5 opciones de respuesta. Luego de la adaptación quedaron 24 ítems que fueron agrupados en cuatro factores: *Satisfacción por estar conectados*, *Problemas*, *Obsesión por estar informados* y *Necesidad /obsesión por estar informados*. El índice de consistencia interna se realizó por medio de la Rho de Jöreskog’s y el resultado obtenido para cada uno de los factores fue: F1 *Satisfacción por estar conectados*: 0.810; F2, *Problemas*: 0.783; F3, *Obsesión por estar informados*: 0.788; y F3, *Necesidad /obsesión por estar informados*: 0.767; El índice de consistencia global del instrumento fue de 0.9033 (Cabero et al., 2020).

Los índices de fiabilidad de la escala fueron obtenidos por medio de los siguientes procedimientos: a) *Análisis Factorial Exploratorio*, calculando previamente la medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral y el test de esfericidad de Bartlett de Cerny y Kaiser (1977); b) *Reducción de sucesiva de ítems hasta la perfecta factorización* de Seçer (2013), adoptando para la eliminación de los ítems, bien el poco efecto de la carga del ítem sobre el factor o su ubicación en dos factores; c) *Realización de un análisis factorial confirmatorio* para probar la estructura del modelo de factores obtenido; d) *Elaboración de un análisis factorial confirmatorio*, para la contrastación definitiva del modelo, y la aplicación de diferentes índices de adaptación para la

contratación de la adecuación del modelo según Kline (2005); y e) *Elaboración de un análisis factorial confirmatorio de segundo orden*, para la contrastación definitiva del modelo, y la aplicación de diferentes índices de ajuste para la contratación de la adecuación del modelo (Cabero et al., 2020).

3.2.4.2. Comportamiento Agresivo. Para medir la conducta agresiva se utilizó el Cuestionario de agresión AQ de Buss y Perry (1992), adaptado al contexto colombiano por Castrillón et al. (2004). La parametrización de la prueba se aplicó a 717 universitarios de Medellín arrojando los siguientes factores: *autocontrol de la agresión física, percepción de hostilidad externa, autocontrol de la agresión verbal, desconfianza y no agresión*, logrados mediante análisis factorial confirmatorio, luego de corrección de asimetría con logaritmo natural de 10 lo que la convirtió en categoría de prueba paramétrica. La varianza fue de 62,2. La confiabilidad se obtuvo por alfa de Cronbach con coeficiente de correlación intraclass. El alfa general fue de 0,82 y cada uno de los factores tienen un alfa así: factor alfa 1= 0,81, factor alfa 2= 0,86, factor alfa 3= 0,80, factor alfa 4= 0,57, factor alfa 5= 0,41 (Castrillón et al., 2004).

3.2.4.3. Motivación Académica. Para medir la motivación académica se utilizó el Cuestionario MAPE II, adaptado por Reyes (2019) al contexto colombiano, basado en las teorías de Dweck y Elliot (1983) y fundamentado en las metas de logro: metas de dominio, metas de aproximación-rendimiento y los objetivos de rendimiento-evitación. El instrumento fue originalmente diseñado por Alonso Tapia (1987) y conformado por 74 preguntas de tipo dicotómico. Para la adaptación, se recurrió a 4 jueces expertos para realizar las modificaciones pertinentes, identificando el lenguaje que no se ajustaba al contexto colombiano; los datos fueron analizados a través del programa FACTOR, para identificar la estructura factorial confirmatoria y seguidamente se calcularon los índices por medio de la prueba K de Richardson (Reyes, 2019).

El índice KMO fue de 0.77433 y la prueba de Barlett dio $p=0,000010$. Por lo tanto, se confirmó que se podían hacer los análisis factoriales. La aplicación de las correlaciones tetracóricas sugirió la implementación de 6 factores: a) *El factor 1 Ansiedad*, conformado por 8 ítems; b) *El factor 2, alta capacidad de rendimiento y trabajo*, conformado por 12 ítems; c) *El factor 3, Vagancia*, conformado por 6 ítems; d) *El factor 4, ansiedad facilitadora del rendimiento*, conformado por 7 ítems; e) *El factor 5, Ambición*, conformado por 4 ítems; f) *El factor 6, Motivación intrínseca*, quedó conformado por 13 ítems, de los cuales 9 son positivos y 4 con saturación negativa. Por lo expuesto anteriormente, los ítems se redujeron de 74 a 50 y los índices de confiabilidad de los factores fueron superiores a 0,5. La confiabilidad en el instrumento original fue obtenida por el Alfa de Cronbach, mientras que en la adaptación fue obtenida por la K de Richardson, teniendo presente el criterio de Muñiz (2017), que menciona que para ítems dicotómicos se debe calcular por este medio (Reyes, 2019).

3.2.4.4. Rendimiento Académico. Para medir rendimiento académico se tuvo en cuenta el promedio acumulado de los cuatro periodos académicos del año inmediatamente anterior a la aplicación de los instrumentos, en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, inglés y lengua castellana; así mismo el promedio acumulado de estas 5 áreas. la escala de valoración de la Institución está alineada con lo dispuesto en el Decreto 1290 de 2009, en su artículo 5° describe los desempeños Superior, Alto, Básico y Bajo (Ministerio de Educación Nacional, 2009). De acuerdo con el citado artículo, el desempeño básico es entendido como la superación de los desempeños necesarios relacionados con áreas fundamentales y de carácter obligatorio, que tienen como referente los lineamientos, orientaciones y estándares básicos señalados por el MEN y en el PEI de cada institución; en cuanto al desempeño bajo, se explica como la no superación de estos.

En ese orden de ideas, la I.E Técnica Moreno y Escandón establece las siguientes equivalencias:

- De 1.0 a 2.9 Desempeño Bajo
- De 3.0 a 3.9 Desempeño Básico
- De 4.0 a 4.5 Desempeño Alto
- De 4.6 a 5.0 Desempeño Superior

3.2.5. Consideraciones Éticas

Una vez definidos los instrumentos se tramitó la autorización del rector de la I.E para la aplicación de estos en la muestra elegida, así como el aval de los padres de familia o cuidadores de los adolescentes quienes, por medio del consentimiento informado (Anexo 1) autorizaron la participación de sus hijos e hijas en el estudio. Previamente se informó sobre los objetivos de la investigación, el tratamiento de los datos y la confidencialidad de la información acorde a lo contemplado en el Decreto 1377 de 2013 el cual fija los lineamientos generales para el tratamiento de datos personales (Presidencia de la República, 2013).

3.2.6. Procedimiento de Recolección de la Información

Con las autorizaciones firmadas se aplicaron los cuestionarios, la cual fue llevada a cabo entre el 3 y el 7 de febrero del año 2022, en los grados 7° a 11° de la I.E Técnica Moreno y Escandón de manera presencial. El docente a cargo en cada salón socializó con los estudiantes el cuadernillo de aplicación dando las instrucciones generales y explicando cada una de las partes del cuestionario (Anexo 2). Una vez obtenida la información se procedió a la clasificación de los cuestionarios válidos para la investigación, para lo cual se tuvo en cuenta solo aquellos que estuvieran correctamente diligenciados y completos. De las 248 encuestas aplicadas se rechazaron 8 cuestionarios por no cumplir con los requisitos: 6 cuestionarios se rechazan por presentar errores

(doble respuesta a una misma pregunta, preguntas sin contestar) y 2 se rechazan por estar incompletos (secciones completas sin contestar). En total quedaron 240 cuestionarios válidos para ser procesados, lo que equivale a una efectividad de respuesta del 97%.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4. Resultados

Los participantes finales del estudio fueron 240 estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón del municipio de Mariquita, Tolima, con un rango de edad entre los 12 y 18 años, con una media de 14.6 (DE=1.50). La distribución por sexo fue de 134 mujeres (55.8 %) y 106 hombres (44.2%), los cuales contaban con entre 7 y 11 años de escolaridad; con una media de 9 años (DE=1.2); pertenecientes la mayoría a estratos 1 (34.6%) y 2 (44,2%). Se encontró que los participantes conviven en familias nucleares (50%) o monoparentales, especialmente con la mamá (37.1%). Es importante señalar que el nivel de escolaridad de los padres en la mayoría de los casos es la secundaria terminada, la cual para el caso de la madre es del (57%) y del padre un (46.3%).

Parar dar respuesta al primer objetivo, el cual fue *Identificar la frecuencia de uso de las redes sociales en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima*, se realizó un análisis de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el Cuestionario Frecuencia de uso de redes sociales (SMAS-SF) el cual consta de 29 ítems que son puntuados en una escala Likert. En primer lugar, se calculó la fiabilidad del instrumento por medio del Alfa de Cronbach. Como se observa en la Tabla 4, las dimensiones 2 y 3 son las de menor puntaje, cuyos valores están entre .594 y .716, sin embargo, al calcular el Alfa en conjunto, el resultado es de .856, el cual se considera Aceptable.

Tabla 4. Alfa de Cronbach para el cuestionario SMAS-SF

Subescala	Alfa Cronbach	de N elementos	de CI
Dimensión 1 Satisfacción por estar conectado Redes Sociales	0,716	9	0.856
Dimensión 2 Problemas	0,594	7	
Dimensión 3 obsesión por estar informado	0,643	7	
Dimensión 4 necesidad obsesión por estar conectado	0,667	6	

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con del cuestionario SMAS-SF

La Tabla 5 señala el número de respuestas por cada pregunta y cada una de las 5 opciones (Completamente en desacuerdo; en desacuerdo; ni de acuerdo ni en desacuerdo; de acuerdo; y fuertemente de acuerdo), donde se observa que los mayores puntajes estuvieron en la opción **Completamente en desacuerdo**. Esta tendencia fue mayor en los ítems 19. “*Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia*” con el 64.2%; 16. “*Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales*”, y 23. “*Tengo problemas físicos debido al uso de redes sociales*” con una frecuencia del 61.3%, respectivamente. La segunda opción de respuesta con mayor puntaje fue **Fuertemente de acuerdo**, representada en los ítems 25. “*Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede*”, con el 60.4%; y 26. “*Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales*”, con un 50.8% de respuestas.

Tabla 5. *Tabla de frecuencias y porcentaje por ítem y opción de respuesta SMAS-SF*

Ítem	1.Completamente en desacuerdo		2.En desacuerdo		3.Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4.De acuerdo		5.Fuertemente de acuerdo	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Estoy ansioso por ir a las redes sociales	131	54,6	34	14,2	2	0,8	14	5,8	59	24,6
2. Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales	119	49,6	35	14,6	2	0,8	23	9,6	61	25,4
3. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales	123	51,2	41	17,1	7	2,9	23	9,6	46	19,2
4. Veo las redes sociales como escape del mundo real	123	51,2	41	17,1	7	2,9	23	9,6	46	19,2
5. Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí	126	52,5	44	18,3	11	4,6	21	8,8	38	15,8
6. Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado	126	52,5	44	18,3	11	4,6	21	8,8	38	15,8
7. Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales	141	58,8	57	23,8	19	7,9	6	2,5	17	7,1
8. Me expreso mejor con las personas de las redes sociales	95	39,6	33	13,8	16	6,7	32	13,3	64	26,7
9. Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales	103	42,9	48	20,0	18	7,5	21	8,8	50	20,8
10. Por lo general, prefiero comunicarme con personas a través de las redes sociales	94	39,2	30	12,5	17	7,1	33	13,8	66	27,5
11. Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales	113	47,1	42	17,5	13	5,4	22	9,2	50	20,8
12. Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo	47,0	19,6	9	3,8	5,0	2,1	55	22,9	124	51,7
13. Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir	132	55,0	55	22,9	13	5,4	14	5,8	26	10,8
14. Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana	109	45,4	41	17,1	9	3,8	28	11,7	53	22,1
15. Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales	132	55,0	55	22,9	13	5,4	14	5,8	26	10,8
16. Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales	147	61,3	56	23,3	16	6,7	7	2,9	14	5,8
17. Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales	126	52,5	50	20,8	14	5,8	13	5,4	37	15,4

18. Me emociona estar en las redes sociales	80	33,3	26	10,8	15	6,3	41	17,1	78	32,5
19. Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia	154	64,2	57	23,8	15	6,3	7	2,9	7	2,9
20. El mundo misterioso de las redes sociales siempre me cautiva	125	52,1	56	23,3	14	5,8	9	3,8	36	15,0
21. Ni siquiera noto que tengo hambre y sed cuando estoy en las redes sociales	125	52,1	56	23,3	14	5,8	9	3,8	36	15,0
22. Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales	127	52,9	43	17,9	6	2,5	16	6,7	48	20,0
23. Tengo problemas físicos debido al uso de las redes sociales	147	61,3	59	24,6	5	2,1	7	2,9	22	9,2
24. Uso las redes sociales incluso cuando tengo voy por la calle para estar informado al instante sobre los acontecimientos	135	56,3	47	19,6	13	5,4	12	5,0	33	13,8
25. Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede	36	15,0	13	5,4	0	0,0	46	19,2	145	60,4
26. Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales	66	27,5	17	7,1	0	0,0	35	14,6	122	50,8
27. Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acontecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños)	107	44,6	27	11,3	0	0,0	26	10,8	80	33,3
28. Mantenerme informado sobre las cosas relacionadas con mis cursos (ej. Tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales	96	40,0	21	8,8	0	0,0	34	14,2	89	37,1
29. Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia	113	47,1	32	13,2	3	1,3	23	9,6	69	28,7

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con del cuestionario SMAS-SF

Al aplicar las medidas de tendencia central se confirma que las opciones de respuesta más frecuentes fueron la 1 (Completamente en desacuerdo) y la 5 (fuertemente de acuerdo), que corresponden a la moda (ver Tabla 6). Al revisar por género no hay variaciones significativas en el total general. La desviación típica muestra que en el ítem 28: *Mantenerme informado sobre las*

cosas relacionadas con mis cursos (ej. tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales, es de 1.82 respecto a su promedio que es de 3; y en el ítem 27: *Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acontecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños)*, la desviación estándar es de 1.81, con relación a su promedio que es de 2.77.

Tabla 6. *Medidas de tendencia central y dispersión por ítem y género del SMAS-SF*

Ítem	Media			Moda		Dtp.		
	H	M	Total	H	M	H	M	Total
1. Estoy ansioso por ir a las redes sociales	2,32	2,39	2,32	1	1	1,706	1,74	1,70
2. Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales	2,47	2,47	2,47	1	1	1,723	1,75	1,72
3. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales	2,28	2,20	2,28	1	1	1,606	1,61	1,60
4. Veo las redes sociales como escape del mundo real	2,28	2,20	2,28	1	1	1,606	1,61	1,60
5. Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí	2,17	2,20	2,17	1	1	1,525	1,57	1,52
6. Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado	2,17	2,20	2,17	1	1	1,525	1,57	1,52
7. Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales	1,75	1,69	1,75	1	1	1,162	1,14	1,16
8. Me expreso mejor con las personas de las redes sociales	2,74	2,68	2,74	1	1	1,692	1,73	1,69
9. Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales	2,45	2,44	2,45	1	1	1,594	1,66	1,59
10. Por lo general, prefiero comunicarme con personas a través de las redes sociales	2,78	2,86	2,78	1	1	1,701	1,76	1,70
11. Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales	2,39	2,47	2,39	1	1	1,62	1,61	1,62
12. Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo	3,73	3,82	3,83	5	5	1,56	1,6	1,56
13. Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir	1,95	1,94	1,95	1	1	1,348	1,4	1,35
14. Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana	2,48	2,48	2,48	1	1	1,652	1,68	1,65
15. Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales	1,95	1,94	1,95	1	1	1,348	1,4	1,35
16. Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales	1,69	1,63	1,69	1	1	1,108	1,12	1,11
17. Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales	2,10	2,16	2,1	1	1	1,478	1,57	1,48
18. Me emociona estar en las redes sociales	3,05	2,92	3,05	1	1	1,71	1,73	1,71
19. Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia	1,57	1,53	1,57	1	1	0,948	0,91	0,95
20. El mundo misterioso de las redes sociales siempre me cautiva	2,06	1,97	2,06	1	1	1,444	1,41	1,44
21. Ni siquiera noto que tengo hambre y sed cuando estoy en las redes sociales	2,06	1,97	2,06	1	1	1,444	1,41	1,44
22. Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales	2,23	2,22	2,23	1	1	1,606	1,61	1,60
23. Tengo problemas físicos debido al uso de las redes sociales	1,74	1,67	1,74	1	1	1,231	1,2	1,23
24. Uso las redes sociales incluso cuando tengo voy por la calle para estar informado al instante sobre los acontecimientos	2,00	1,96	2	1	1	1,436	1,44	1,43
25. Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede	4,05	4,06	4,05	5	5	1,476	1,48	1,47

26. Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales	3,54	3,49	3,54	5	5	1,752	1,78	1,75
27. Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acostecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños)	2,77	2,61	2,77	1	1	1,816	1,79	1,81
28. Mantenerme informado sobre las cosas relacionadas con mis cursos (ej. tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales	3,00	3,06	3	1	1	1,824	1,83	1,82
29. Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia	2,60	2,64	2,6	1	1	1,764	1,79	1,76
TOTALES	2,43	2,41	2,43			1,53	1,55	1,65

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con del cuestionario SMAS-SF

En la Tabla 7 se presentan los estadígrafos descriptivos por cada una de las dimensiones del instrumento. En la Dimensión 1 *Satisfacción por estar conectado a las RDS* el valor de la media fue de 20.68 y con la desviación típica que más se aleja de la media; en la Dimensión 2 *Problemas* la tendencia fue menor con un puntaje de 13.34, siendo la categoría que obtuvo menor puntaje; en la Dimensión 3 *Obsesión por estar informados* la media fue de 20.02; y la Dimensión 4 *Necesidad/Obsesión por estar conectado* tuvo un puntaje de 16.43.

Tabla 7. Estadígrafos descriptivos por categorías del cuestionario SMAS-SF

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Dimensión 1 Satisfacción por estar conectado RDS	240	9	45	20,68	7,660
Dimensión 2 Problemas	240	7	31	13,34	5,005
Dimensión 3 obsesión por estar informado	240	7	35	20,02	6,530
Dimensión 4 necesidad obsesión por estar conectado	240	6	30	16,43	6,105
Puntaje total	240	29	129	70,46	19,962

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con del cuestionario SMAS-SF

En la Tabla 8 se observa la frecuencia de respuestas por niveles (Muy bajo, Bajo, Medio, Alto, Muy Alto) en cada una de las categorías del cuestionario. En las cuatro categorías el nivel Alto fue el de mayor puntaje con el 84.6%. Al revisar por categorías, el segundo nivel con mayor puntuación fue el Bajo; en la dimensión *Problemas* con un 23.3% y en la dimensión

Necesidad/Obsesión por estar conectados. El nivel Alto obtuvo su mayor puntuación en las dimensiones *Necesidad/Obsesión por estar conectados*, con 98.3%; y *Obsesión por estar informados* 97.1%.

Lo que se encontró en términos generales fue que la valoración dada por los estudiantes en las dimensiones del SMAS-SF fueron puntuaciones medias (70.6) e incluso bajas. Estas se relacionan con los resultados anteriores, pues en términos generales los participantes del estudio señalaron puntuaciones medias en las diferentes escalas (Dimensión I, 74.6%; Dimensión II, 59.2%; Dimensión III, 63.3% y Dimensión IV 61.17). Lo anterior señala que, si bien emplean las redes sociales, no las ven como un inconveniente para su vida diaria. Incluso, en la Dimensión I “*Satisfacción por estar conectados a las redes Sociales*” la frecuencia tiene una tendencia a ser baja con un 14.6%, similar a la dimensión II de “*Problemas*” 23.3% y dimensión IV “*necesidad/obsesión por estar conectado*” con un 22.9%.

Tabla 8. Frecuencia de respuestas por niveles y categorías del cuestionario SMAS-SF

DIMENSIÓN 1 SATISFACCIÓN POR ESTAR CONECTADOS A LAS RSO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Muy Bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	35	14,6	14,6	14,6
	Medio	179	74,6	74,6	89,2
	Alto	19	7,9	7,9	97,1
	Muy alto	7	2,9	2,9	100,0
DIMENSIÓN 2 PROBLEMAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Muy Bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	56	23,3	23,3	23,3
	Medio	142	59,2	59,2	82,5
	Alto	35	14,6	14,6	97,1
	Muy alto	7	2,9	2,9	100,0
DIMENSIÓN 3 OBSESIÓN POR ESTAR INFORMADO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Muy Bajo	13	5,4	5,4	5,4
	Bajo	28	11,7	11,7	17,1
	Medio	152	63,3	63,3	80,4
	Alto	40	16,7	16,7	97,1
	Muy alto	7	2,9	2,9	100,0
DIMENSIÓN 4 NECESIDAD/OBSESIÓN POR ESTAR CONECTADO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Muy Bajo	0,0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	55	22,9	22,9	22,9
	Medio	148	61,7	61,7	84,6
	Alto	33	13,8	13,8	98,3
	Muy alto	4	1,7	1,7	100,0
PUNTAJE TOTAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Muy Bajo	7	2,9	2,9	2,9
	Bajo	33	13,8	13,8	16,7
	Medio	163	67,9	67,9	84,6
	Alto	33	13,8	13,8	98,3
	Muy alto	4	1,7	1,7	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con del cuestionario SMAS-SF

Al revisar por nivel de escolaridad de los padres (1=primaria; 2=secundaria; 3=técnico/tecnológico; 4= profesional; 5= posgrado) se encuentra que a medida que aumenta el nivel de escolaridad las puntuaciones suben en las diferentes opciones de respuesta. Se tuvo en cuenta el promedio de escolaridad del 1 al 4, ya que el 5 corresponde a una sola estudiante que reporta padres con nivel este nivel de escolaridad (Ver tabla 9). En la dimensión *Problemas*, la opción *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* y *De acuerdo* aumenta en el nivel de escolaridad Profesional de los padres en los ítems 19: *Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia* (4.45), y 22: *Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales* (4.09). En el nivel de escolaridad Secundaria en el ítem 17: *Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales* (4.18)

En la Dimensión 3 Obsesión por estar informados cuando se contrastan las respuestas de los estudiantes con el grado de formación de los padres, en el nivel técnico/tecnológico se observa que el nivel de obsesión aumentó en el ítem 26 *Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales* (4.45), en el ítem 25 *Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede* (4.00) y 29. *Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia* (3.71).

Tabla 9. Frecuencias de respuesta según nivel de escolaridad de padre y madre

DIMENSIÓN 1. SATISFACCIÓN POR ESTAR CONECTADOS	Nivel escolar				
	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
Promedio					
4. Veo las redes sociales como escape del mundo real	2,61	2,18	1,82	2,14	1
5. Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí	2,52	2,06	1,64	2,57	1
6. Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado	2,52	2,06	1,64	2,57	1
7. Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales	2,35	1,61	1,82	2,00	3,00
8. Me expreso mejor con las personas de las redes sociales	3,61	2,57	2,18	3,14	3
9. Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales	2,78	2,48	2,64	3,71	3
10. Por lo general, prefiero comunicarme con personas a través de las redes sociales	3,09	2,56	3,27	4	4
11. Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales	2,7	2,33	2,73	3,14	2
13. Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir	1,7	1,86	1,18	3,57	1
Promedio Total	2,65	2,19	2,1	2,98	2,111
DIMENSIÓN 2. PROBLEMAS	Nivel escolar				
	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
Promedio					
15. Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales	2,43	2,16	1,82	2,29	1
16. Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales	1,96	2,15	2,18	1,86	1
17. Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales	4,3	4,03	4,18	4	4
19. Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia	3,74	3,2	4,45	3,71	4
21. Ni siquiera noto que tengo hambre y sed cuando estoy en las redes sociales	2,48	2,65	3,64	3,57	4
22. Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales	3,04	2,53	4,09	3,43	4
23. Tengo problemas físicos debido al uso de las redes sociales	3,04	2,51	2,27	3,71	5
Promedio total	3	2,75	3,23	3,22	3,286
DIMENSIÓN 3. OBSESIÓN POR ESTAR INFORMADOS	Nivel escolar				
	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
Promedio					
20. El mundo misterioso de las redes sociales siempre me cautiva	2,43	2,16	1,82	2,29	1
24. Uso las redes sociales incluso cuando tengo voy por la calle para estar informado al instante sobre los acontecimientos	1,96	2,15	2,18	1,86	1
25. Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede	4,3	4,03	4,18	4	4
26. Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales	3,74	3,2	4,45	3,71	4
27. Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acontecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños)	2,48	2,65	3,64	3,57	4
28. Mantenerme informado sobre las cosas relacionadas con mis cursos (ej. tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales	3,04	2,53	4,09	3,43	4
29. Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia	3,04	2,51	2,27	3,71	5
Promedio Total	3	2,75	3,23	3,22	3,286
DIMENSIÓN 4. NECESIDAD/OBSESIÓN POR ESTAR CONECTADOS	Nivel escolar				
	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00
Promedio					
1. Estoy ansioso por ir a las redes sociales	2	2,29	2	2	5

2. Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales	2,26	2,47	2,73	1,86	5
3. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales	2,61	2,18	1,82	2,14	1
12. Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo	4,13	3,71	3,91	3,71	4
14. Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana	2,09	2,18	2,64	2,14	5
18. Me emociona estar en las redes sociales	3,39	2,91	2,91	3,71	1
Promedio total	2,75	2,62	2,67	2,6	3,5

Nota: 1=primaria; 2=secundaria; 3=técnico/tecnológico; 4= profesional; 5= posgrado. La Tabla fue de elaboración propia a partir de datos recuperados del cuestionario SMAS-SF y caracterización sociodemográfica de los participantes.

Test de Motivación MAPE II

Para dar respuesta al segundo objetivo el cual busca determinar el nivel de motivación presente en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, se analizaron los puntajes obtenidos por el Test MAPE-2 o Motivación para el Aprendizaje y la Ejecución en cada una de sus ítems y dimensiones. Posteriormente se determinó el nivel de fiabilidad del instrumento empleado. Se encontró que los participantes del presente estudio se inclinaban a seleccionar la opción de respuesta de *No* en los siguientes ítems “*Una vida sin trabajar sería maravillosa*” con un 87%; “*Yo me calificaría a mí mismo como vago.*” con un 86.3%. “*En el colegio siempre he tenido fama de vago*” con un 88.6%. Y en cuanto a las respuestas de *Sí*, con elección por más del 80% de los participantes, se presentó en los siguientes ítems “*Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos*” con un 94.6 %; “*Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos*” con un 83.8%. “*Me esfuerzo por ser el mejor en todo*” con un 83,8%.

Tabla 10. *Tabla de frecuencias y porcentaje por ítem y opción de respuesta MAPE II*

Ítem	SÍ		NO	
	F	%	F	%
1. Cuando cometo errores seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	168	70,0	72	30,0
2. Las tareas demasiado difíciles las dejo a un lado con gusto.	55	22,9	185	77,1
3. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	131	54,6	109	45,9
4. Una vida sin trabajar sería maravillosa	31	12,9	209	87,1
5. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos	227	94,6	13	5,4
6. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	61	25,3	179	74,4
7. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciones muy grandes.	161	67,1	79	32,9
8. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros	107	44,6	133	55,4
9. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad, aunque no estuviera pagado como debiera.	107	44,6	133	55,4
10. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo	77	32,1	163	67,9
11. Estar nervioso me presiona para rendir más	128	53,3	112	46,7
12. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	125	52,1	115	47,9
13. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	78	32,5	162	67,5
14. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	144	60,0	96	40,0
15. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa	113	47,1	127	52,9
16. Creo que soy bastante ambicioso.	82	34,2	158	65,8
17. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	92	38,3	148	61,7
18. Los fracasos me afectan mucho.	138	57,5	102	42,5
19. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	53	22,1	187	77,9
20. He sido considerado siempre como muy ambicioso.	64	26,3	176	73,3

21. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	164	68,3	76	31,7
22. Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	124	51,7	116	48,3
23. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico	138	57,5	102	42,5
24. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	84	35,0	156	65
25. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	125	52,1	115	47,9
26. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar, aunque el pago que se dé a mí trabajo sea insuficiente.	116	48,3	124	51,7
27. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	89	37,1	151	62,9
28. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	92	38,3	148	61,7
29. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	91	37,9	149	62,1
30. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	184	76,7	56	23,3
31. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	140	58,3	100	41,7
32. Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente	136	56,7	104	43,3
33. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	112	46,7	128	53,3
34. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	81	33,8	159	66,3
35. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas	96	40,0	144	60,0
36. Yo me calificaría a mí mismo como vago.	36	13,8	207	86,3
37. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	201	83,8	39	16,3
38. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	119	49,6	121	50,4
39. No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	92	38,7	148	61,7
40. Estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	77	32,1	163	67,9
41. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	90	37,5	150	62,5
42. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	186	77,5	54	22,5
43. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso	104	43,3	136	56,7

44. Soy una persona que trabaja demasiado	92	38,3	148	61,7
45. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	112	46,7	128	53,3
46. En el colegio siempre he tenido fama de vago.	27	11,3	217	88,8
47. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	114	47,5	126	52,5
48. La verdad es que, si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando	141	58,8	99	41,3
49. Me esfuerzo por ser el mejor en todo	201	83,8	39	16,3
50. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	161	67,1	79	32,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con cuestionario MAPE II.

Al hacer el comparativo por género se encontraron diferencias significativas entre las diferentes subescalas del cuestionario. Por ejemplo, para el caso de las mujeres la tendencia a responder **Sí** fue mayor en los ítems: 5. *Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos*, con 96%; 37. *Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos*, con 87% y 49. *Me esfuerzo por ser el mejor en todo*, con 86%. Mientras que para los hombres la tendencia a responder **Sí** fue para: 46. *En el colegio siempre he tenido fama de vago*, con 89%; 4. *Una vida sin trabajar sería maravillosa*, y 36. *Yo me calificaría a mí mismo como vago*, con 86% cada uno.

Contrariamente a los hombres, las mujeres tienen a responder **No** con mayor frecuencia en las preguntas que los hombres respondieron **Sí**, por ejemplo, en el ítem 4 *Una vida sin trabajar sería maravillosa*, las mujeres respondieron **No** en 88%, y los hombres respondieron **Sí** en un 86%; en el ítem 36. *Yo me calificaría a mí mismo como vago*, las mujeres respondieron **No** con una proporción del 87% frente al **Sí** de los hombres que fue del 86%; en el ítem 46 *En el colegio siempre he tenido fama de vago*, las mujeres respondieron **No** en un 89% y los hombres respondieron que **Sí** en la misma proporción.

Tabla 11. Frecuencia de respuestas y porcentaje por ítem y género del test MAPE II.

Ítem		M		H		Total					
		SI	%	NO	%	SI	%	NO	%	SI	NO
1	Cuando cometo errores seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	103	0,77	31	0,23	41	0,39	65	0,61	144	96
2	Las tareas demasiado difíciles las dejo a un lado con gusto.	28	0,21	106	0,79	79	0,75	27	0,25	107	133
3	Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	82	0,61	52	0,39	57	0,54	49	0,46	139	101
4	Una vida sin trabajar sería maravillosa	16	0,12	118	0,88	91	0,86	15	0,14	107	133
5	Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos	129	0,96	5	0,04	8	0,08	98	0,92	137	103
6	Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	32	0,24	102	0,76	77	0,73	29	0,27	109	131
7	En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciones muy grandes.	90	0,67	44	0,33	35	0,33	71	0,67	125	115
8	Normalmente trabajo más duro que mis compañeros	61	0,46	73	0,54	60	0,57	46	0,43	121	119
9	Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad, aunque no estuviera pagado como debiera.	55	0,41	79	0,59	54	0,51	52	0,49	109	131
10	Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo	43	0,32	91	0,68	72	0,68	34	0,32	115	125
11	Estar nervioso me presiona para rendir más	72	0,54	62	0,46	56	0,53	50	0,47	128	112
12	Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	64	0,48	70	0,52	45	0,42	61	0,58	109	131
13	Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	42	0,31	92	0,69	70	0,66	36	0,34	112	128
14	Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	95	0,71	39	0,29	57	0,54	49	0,46	152	88
15	A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa	63	0,47	71	0,53	56	0,53	50	0,47	119	121
16	Creo que soy bastante ambicioso.	44	0,33	90	0,67	68	0,64	38	0,36	112	128
17	Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	63	0,47	71	0,53	77	0,73	29	0,27	140	100
18	Los fracasos me afectan mucho.	92	0,69	42	0,31	60	0,57	46	0,43	152	88
19	No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	30	0,22	104	0,78	83	0,78	23	0,22	113	127
20	He sido considerado siempre como muy ambicioso.	33	0,25	101	0,75	75	0,71	31	0,29	108	132
21	En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	100	0,75	34	0,25	42	0,40	64	0,60	142	98

22	Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	68	0,51	66	0,49	50	0,47	56	0,53	118	122
23	En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico	88	0,66	46	0,34	56	0,53	50	0,47	144	96
24	Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	49	0,37	85	0,63	71	0,67	35	0,33	120	120
25	Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	67	0,50	67	0,50	48	0,45	58	0,55	115	125
26	Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar, aunque el pago que se dé a mí trabajo sea insuficiente.	63	0,47	71	0,53	53	0,50	53	0,50	116	124
27	Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	43	0,32	91	0,68	60	0,57	46	0,43	103	137
28	Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	55	0,41	79	0,59	71	0,67	35	0,33	126	114
29	Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	56	0,42	78	0,58	71	0,67	35	0,33	127	113
30	El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	103	0,77	31	0,23	25	0,24	81	0,76	128	112
31	En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	84	0,63	50	0,37	50	0,47	56	0,53	134	106
32	Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente	68	0,51	66	0,49	38	0,36	68	0,64	106	134
33	Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	62	0,46	72	0,54	56	0,53	50	0,47	118	122
34	El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	45	0,34	89	0,66	70	0,66	36	0,34	115	125
35	Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas	50	0,37	84	0,63	60	0,57	46	0,43	110	130
36	Yo me calificaría a mí mismo como vago.	18	0,13	116	0,87	91	0,86	15	0,14	109	131
37	Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	116	0,87	18	0,13	21	0,20	85	0,80	137	103
38	Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	64	0,48	70	0,52	51	0,48	55	0,52	115	125
39	No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	57	0,43	77	0,57	71	0,67	35	0,33	128	112
40	Estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	33	0,25	101	0,75	62	0,58	44	0,42	95	145
41	Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	42	0,31	92	0,69	58	0,55	48	0,45	100	140
42	Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	111	0,83	23	0,17	31	0,29	75	0,71	142	98
43	Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso	51	0,38	83	0,62	53	0,50	53	0,50	104	136

44	Soy una persona que trabaja demasiado	57	0,43	77	0,57	71	0,67	35	0,33	128	112
45	Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	63	0,47	71	0,53	57	0,54	49	0,46	120	120
46	En el colegio siempre he tenido fama de vago.	15	0,11	119	0,89	94	0,89	12	0,11	109	131
47	Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	64	0,48	70	0,52	56	0,53	50	0,47	120	120
48	La verdad es que, si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando	84	0,63	50	0,37	49	0,46	57	0,54	133	107
49	Me esfuerzo por ser el mejor en todo	115	0,86	19	0,14	20	0,19	86	0,81	135	105
50	No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	97	0,72	37	0,28	42	0,40	64	0,60	139	101

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con cuestionario MAPE II.

La valoración dada por los estudiantes en las diferentes dimensiones y subescalas del cuestionario permiten ver que fueron puntuaciones altas, tal como se observa en la Tabla 12. Las dimensiones del cuestionario son: *Dimensión 1. Motivación por el aprendizaje*: Integrada por los factores: Alta capacidad de rendimiento, Motivación intrínseca y Vagancia (Con peso negativo). *Dimensión 2. Motivación por el Resultado*: Integrada por los factores: Ambición, Ansiedad facilitadora del rendimiento. Y *Dimensión 3. Miedo al fracaso*: Integrada por el factor Ansiedad inhibidora del rendimiento.

Tabla 12. Estadígrafos descriptivos del test MAPE II

Factor I ansiedad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	98	40,8	40,8	40,8
	Medio	35	14,6	14,6	55,4
	Alto	107	44,6	44,6	100,0
Factor II alta capacidad de rendimiento y trabajo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	90	37,5	37,5	37,5
	Medio	19	7,9	7,9	45,4
	Alto	131	54,6	54,6	100,0
Factor III vagancia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	54	22,5	22,5	22,5
	Medio	54	22,5	22,5	45,0
	Alto	132	55,0	55,0	100,0
Factor IV ansiedad facilitadora del rendimiento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	66	27,5	27,5	27,5
	Medio	54	22,5	22,5	50,0
	Alto	120	50,0	50,0	100,0
Factor V ambición					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	66	27,5	27,5	27,5
	Medio	51	21,3	21,3	48,8
	Alto	123	51,2	51,2	100,0
Factor VI motivación intrínseca					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	93	38,8	38,8	38,8
	Medio	40	16,7	16,7	55,4
	Alto	107	44,6	44,6	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con cuestionario MAPE II.

Dimensión 1. Motivación por el Aprendizaje

En el factor Alta capacidad de rendimiento se encontró diferencias por género en la tendencia de respuestas tanto afirmativas como negativas, además una tendencia a responder lo

totalmente opuesto en algunos ítems. La tendencia a responder **Sí**, por parte de las mujeres fue más alta en el ítem 48. *La verdad es que, si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando*, con 63%; y las respuestas **No** con mayores puntajes fueron: 19. *No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás*, con 78%; 10. *Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo*, con 68% y 34. *El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida*, con 66%. En cuanto a los hombres, las respuestas son diametralmente opuestas en los mismos ítems: Respondieron **Sí**, en el ítem 19. *No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás*, con 78%, *Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo*, con 68% y 34. *El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida*, con 66%. Y respondieron **No**, en el ítem 48. *La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando*, 54%.

Frente al factor motivación intrínseca, la mayor tendencia a responder **Sí** por parte de las mujeres fue *Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos* con 96%; mientras que para los hombres fue *Una vida sin trabajar sería maravillosa*, 86%. La tendencia general es que mientras las mujeres puntúan más alto los ítems que relacionan esfuerzo y metas a futuro, los hombres puntúan más bajo en los mismos ítems. Esto se refleja también en el factor Vagancia, donde los hombres responden afirmativamente y en alta proporción a las preguntas que las mujeres dan menor calificación: *En el colegio siempre he tenido fama de vago*, hombres 89% frente a un 11% de las mujeres; *Yo me calificaría a mí mismo como vago*, hombres 86% frente a un 13% de mujeres; *Las tareas demasiado difíciles las dejo a un lado con gusto*, hombres 75%, frente a un 21% de mujeres.

Dimensión 2. Motivación por el Resultado

En el factor Ambición, tanto hombres como mujeres consideran que siempre han tenido ambiciones muy grandes, sin embargo, los hombres se ven a sí mismos como muy y bastante

ambiciosos, en mayor proporción que las mujeres (71% frente a un 25%). Respecto a la ansiedad facilitadora del rendimiento se encontraron respuestas similares. Los hombres, a diferencia de las mujeres, le otorgan un alto puntaje al trabajo bajo presión en la pregunta *Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas* (57% hombres, 37% mujeres); pero en la pregunta *Estar nervioso me presiona para rendir más*, las respuestas fueron muy similares (mujeres 54% y hombres 53%).

Dimensión 3. Miedo al Fracaso

En esta dimensión se pudo apreciar que las mujeres presentan mayores dificultades para manejar sus emociones en situaciones adversas. En el ítem *Cuando cometo errores seguidos, mi estado de ánimo se va a pique*, un 77% de las participantes respondió que **Sí**, frente al 39% de los hombres que también respondieron afirmativamente. En la pregunta *Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil*, la proporción fue de 71% de mujeres que respondió que **Sí**, frente a un 54% que también respondió afirmativamente. Finalmente, en cuando a los niveles de confiabilidad de Motivación para el Aprendizaje y la Ejecución se encontraron alfa de Cronbach que va desde .538 en el factor “ansiedad facilitadora del rendimiento” hasta el .822 en el factor II de “alta capacidad de rendimiento y trabajo”. Sin embargo, si se hace un análisis de confiabilidad de todos los ítems de la Test MAPE-2 el alfa de Cronbach resulta en 0.816, lo que se podría considerar excelente para el presente trabajo.

Tabla 13. Prueba de validez para el cuestionario MAPE II

Subescala	Alfa Cronbach	de N elementos	de CI
Nivel Factor I ansiedad	0,752	8	
Nivel Factor II alta capacidad de rendimiento y trabajo	0,822	12	
Nivel Factor III vagancia	0,534	8	0.816
Nivel Factor IV ansiedad facilitadora del rendimiento	0,538	5	
Nivel Factor V ambición	0,678	4	
Nivel Factor VI motivación intrínseca	0.541	13	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recuperados con cuestionario MAPE II

Escala de Agresión AQ de Perry

Para dar respuesta al tercer objetivo específico y conocer la agresión que podrían presentar los estudiantes en el presente estudio se empleó el Cuestionario AQ Buss y Perry, el cual consta de 19 ítems y 5 opciones de respuesta tipo Likert, el cual fue analizado según su frecuencia y porcentaje en cada ítem. Los participantes del presente estudio se inclinaban a seleccionar la opción de respuesta “*Completamente FALSO para mí*” en la mayoría de los ítems, tendencia de respuesta que se evidenció con mayor porcentaje en los ítems “4. *He amenazado a gente que conozco*” y “5. *En ocasiones no puedo controlar las ganas de golpear a alguien*” con un 69.2 y 64.2 % respectivamente. Siendo además el ítem “7. *He amenazado físicamente a otras personas*” el que mayor porcentaje de elección por parte de los participantes se presentó, con un 70.4%. En cuando a la opción de respuesta “*Completamente VERDADERO para mí*” que presentó el mayor porcentaje de respuesta fue el 16. *Desconfío de desconocidos demasiado amigables*, con 35.6% y el 17. *Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán*, con 30.8%.

Tabla 14. Frecuencia de respuestas y porcentaje por ítem del AQ de Perry

Ítem	1. Completamente FALSO para mí		2. Bastante FALSO para mí		3. VERDADERO ni FALSO para mí		4. Bastante VERDADERO para mí		5. Completamente VERDADERO para mí	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	133	55.4	42	17.1	45	16.8	16	6.7	5	2.1
2. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	94	39.2	54	22.5	51	21.3	28	11.7	13	5.4
3. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos	113	47.1	42	17.5	45	18.8	28	11.7	12	5.0
4. He amenazado a gente que conozco.	166	69.2	41	17.1	15	6.3	13	5.4	5	2.1
5. En ocasiones no puedo controlar las ganas de golpear a alguien	154	64.2	46	19.2	23	9.6	13	5.4	4	1.7
6. Hay gente que me molesta tanto que llegamos a pegarnos.	135	56.3	42	17.5	28	11.7	23	9.6	12	5.0
7. He amenazado físicamente a otras personas.	169	70.4	43	17.9	17	7.1	8	3.3	3	1.3
8- Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.	39	16.3	23	9.6	77	32.1	50	20.8	51	21.3
9. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	34	14.8	21	8.8	63	26.3	72	30.0	59	20.8
10. Sé que mis amigos hablan de mí a mis espaldas.	49	20.4	22	9.2	72	30.0	55	22.9	42	17.5
11. Algunas veces siento que la gente me critica a mis espaldas.	33	13.8	26	10.8	67	27.9	62	25.8	52	21.7
12. Mis amigos dicen que discuto mucho.	88	36.7	49	20.4	59	24.6	26	10.8	18	7.5
13. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	110	45.8	35	14.6	52	21.7	29	12.1	14	5.8
14. A menudo discuto con los demás	94	39.8	54	22.5	52	21.7	26	10.8	14	5.8
15. Algunos de mis amigos piensan que me enfado fácilmente	94	39.2	35	14.6	46	19.2	34	14.2	31	12.9
16. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	43	17.9	25	10.4	45	18.8	42	17.5	85	35.4
17. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	27	11.3	20	8.3	53	22.1	66	27.5	74	30.8
18. Soy una persona que no suele enfadarse mucho	75	31.3	25	10.4	61	25.4	33	13.8	46	19.2

19. No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona. 62 25.8 36 15.0 51 21.3 30 12.5 61 25.4

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el cuestionario AQ de Perry, 2022

La Tabla 15 muestra que la media en los 5 factores del cuestionario AQ de Perry estuvo 1.93 y 2.23, con una desviación típica máxima de .978 respecto al promedio.

Tabla 15. Estadígrafos descriptivos de la escala AQ de Perry

	Factor I Déficit de autocontrol	Factor II Percepción de hostilidad externa	Factor III Déficit de autocontrol y agresividad verbal	Factor IV Desconfianza	Factor IV No agresión
Media	1,93	2,19	1,97	2,12	2,23
Desv. Desviación	0,978	0,908	0,970	0,935	0,908

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el cuestionario AQ de Perry, 2022

Los niveles del cuestionario muestran que hay una tendencia a puntuar en los niveles bajos, principalmente en los factores déficit de autocontrol de la agresividad verbal y déficit de autocontrol. La mayor tendencia a puntuaciones altas se observó en los factores no agresión y percepción de hostilidad externa, como se observa en la Tabla 16. Lo que se encontró en términos generales fue que la valoración dada por los estudiantes en los diferentes factores del Cuestionario AQ Buss y Perry, fueron puntuaciones altas en FACTOR II *Percepción de hostilidad* (52.5%), FACTOR IV *Desconfianza* (50.0%), FACTOR IV *No agresión* (55.4) este último el que mayor frecuencia de respuesta se presentó en los participantes con una media de 2,2. El factor que recibió menos frecuencia de respuesta fue el FACTOR I *Déficit de autocontrol* con 51.7% y FACTOR III *Déficit de autocontrol y agresividad verbal* (48.3%). Los datos en su conjunto evidencian una alta precepción de hostilidad y desconfianza en los participantes, sin embargo, no se evidencian tendencias a conductas agresivas en los participantes.

Tabla 16. Niveles del cuestionario AQ de Perry

FACTOR I DÉFICIT DE AUTOCONTROL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	124	51,7	51,7	51,7
	Medio	10	4,2	4,2	55,8
	Alto	106	44,2	44,2	100,0
FACTOR II PERCEPCIÓN HOSTILIDAD EXTERNA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	80	33,3	33,3	33,3
	Medio	34	14,2	14,2	47,5
	Alto	126	52,5	52,5	100,0
FACTOR III DEFICIT DE AUTOCONTROL AGRESIVIDAD VERBAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	116	48,3	48,3	48,3
	Medio	15	6,3	6,3	54,6
	Alto	109	45,4	45,4	100,0
FACTOR IV DESCONFIANZA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	92	38,3	38,3	38,3
	Medio	28	11,7	11,7	50,0
	Alto	120	50,0	50,0	100,0
FACTOR V NO AGRESION					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel	Bajo	77	32,1	32,1	32,1
	Medio	30	12,5	12,5	44,6
	Alto	133	55,4	55,4	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el cuestionario AQ de Perry, 2022

Al revisar la escala por género y factores, se encuentran tendencias de respuesta similares. El factor *Déficit de autocontrol*, muestra que los participantes no se identifican con comportamientos agresivos hacia otras personas, pues tanto en hombre como mujeres, la opción más escogida fue *Completamente falso para mí*.

Tabla 17. Frecuencia de respuestas y porcentaje por factor y género de la escala AQ de Perry

DEFICIT DE AUTOCONTROL																				
Ítem	1. Completamente falso para mí				2. Bastante para mí				3. Ni verdadero ni falso para mí				4. Bastante verdadero para mí				5. Completamente verdadero para mí			
	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	54	51%	79	59%	21	20%	20	15%	20	19%	25	19%	8	8%	8	6%	3	3%	2	1%
2. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	36	34%	58	48%	20	19%	34	28%	27	25%	24	20%	17	16%	11	9%	6	6%	7	6%
3. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos	43	41%	70	49%	16	15%	26	18%	26	25%	19	13%	18	17%	10	7%	3	3%	9	6%
4. He amenazado a gente que conozco.	73	69%	93	68%	17	16%	24	18%	8	8%	7	5%	6	6%	7	5%	2	2%	3	2%
5. En ocasiones no puedo controlar las ganas de golpear a alguien	67	63%	87	67%	17	16%	29	22%	13	12%	10	8%	7	7%	6	5%	2	2%	2	2%
6. Hay gente que me molesta tanto que llegamos a pegarnos.	52	49%	83	60%	18	17%	24	17%	20	19%	8	6%	11	10%	12	9%	5	5%	7	5%
7. He amenazado físicamente a otras personas.	73	69%	96	72%	18	17%	25	19%	10	9%	7	5%	4	4%	4	3%	1	1%	2	2%
PERCEPCIÓN DE HOSTILIDAD EXTERNA																				
Ítem	1. Completamente falso para mí				2. Bastante para mí				3. Ni verdadero ni falso para mí				4. Bastante verdadero para mí				5. Completamente verdadero para mí			
	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%
8- Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.	21	20%	18	16%	12	11%	18	16%	37	35%	40	34%	17	16%	33	28%	19	18%	25	22%
9. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	19	18%	15	11%	11	10%	10	7%	32	30%	31	22%	24	23%	48	34%	20	19%	30	21%
10. Sé que mis amigos hablan de mí a mis espaldas.	24	23%	25	19%	12	11%	10	7%	32	30%	40	30%	21	20%	34	25%	17	16%	25	19%
11. Algunas veces siento que la gente me critica a mis espaldas.	20	19%	13	10%	17	16%	9	7%	28	26%	39	29%	21	20%	41	30%	20	19%	32	24%
DEFICIT DE AUTOCONTROL DE AGRESIVIDAD																				
Ítem	1. Completamente falso para mí				2. Bastante para mí				3. Ni verdadero ni falso para mí				4. Bastante verdadero para mí				5. Completamente verdadero para mí			
	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%
12. Mis amigos dicen que discuto mucho.	42	40%	46	40%	22	21%	27	23%	29	27%	30	26%	8	8%	18	16%	5	5%	22	19%

13. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	50	47%	60	43%	14	13%	21	15%	29	27%	23	16%	9	8%	20	14%	4	4%	10	7%
14. A menudo discuto con los demás	45	42%	49	39%	25	24%	29	23%	23	22%	29	23%	4	4%	18	14%	9	8%	9	7%
15. Algunos de mis amigos piensan que me enfado fácilmente	51	48%	43	31%	12	11%	23	16%	24	23%	22	16%	13	12%	21	15%	6	6%	25	18%

FACTOR DESCONFIANZA

Ítem	1. Completamente falso para mí				2. Bastante falso para mí				3. Ni verdadero ni falso para mí				4. Bastante verdadero para mí				5. Completamente verdadero para mí			
	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%
16. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	22	21%	21	17%	13	12%	12	10%	30	28%	15	12%	14	13%	28	23%	27	25%	58	48%
17. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	13	12%	14	11%	10	9%	14	11%	28	26%	25	19%	30	28%	32	24%	25	24%	49	37%

FACTOR NO AGRESIÓN

Ítem	1. Completamente falso para mí				2. Bastante falso para mí				3. Ni verdadero ni falso para mí				4. Bastante verdadero para mí				5. Completamente verdadero para mí			
	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%	H	%	M	%
18. Soy una persona que no suele enfadarse mucho	27	25%	48	41%	9	8%	16	14%	27	25%	34	29%	16	15%	17	14%	27	25%	19	16%
19. No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona.	25	24%	37	28%	17	16%	19	15%	25	24%	26	20%	12	11%	18	14%	27	25%	34	26%

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el cuestionario AQ de Perry, 2022

Respecto al factor *Percepción de hostilidad externa*, las puntuaciones en ambos sexos fueron similares en la Opción ni falso ni verdadero para mí, en los 4 ítems del factor, oscilando entre el 26% y el 35% en todas las respuestas. Hay un leve incremento en la percepción de hostilidad externa por parte de las mujeres. En el factor *Déficit de autocontrol de agresividad*, los participantes se inclinaron por escoger las puntuaciones más bajas; es decir, perciben que controlan su agresividad o comportamientos agresivos. al desagregar el factor *Desconfianza* por género, se evidencia mayor percepción de desconfianza y dificultad para general lazos de confianza por parte de las mujeres que de los hombres. El factor *Agresividad* muestra tendencias muy parejas en ambos sexos, que no revelan una tendencia marcada por parte de los participantes a agredir a otras personas.

Finalmente, para dar respuesta al último objetivo que busca describir las relaciones entre la frecuencia y el uso de las redes sociales, la conducta agresiva, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para encontrar estas relaciones. Así como las correlaciones entre algunas las variables sociodemográficas y rendimiento académico mediante el empleo de una correlación de Spearman.

En las correlaciones de Pearson entre el Test MAPE-2 y el rendimiento académico (Ver Tabla 18) se encontraron correlaciones bajas y negativas entre el factor déficit de autocontrol y ciencias sociales $r(240) = -.177, p=.01$ y lengua castellana $r(240) = -.19, p=.01$. En cuanto al factor ansiedad se encontró correlaciones bajas y negativas con inglés $r(240) = -.19, p=.01$. En cuanto al factor alta capacidad de rendimiento en el trabajo se encontraron correlaciones bajas y negativas con ciencias naturales $r(240) = -.20, p=.01$

ciencias sociales $r(240) = -.22, p=.01$ inglés $r(240) = -.29, p=.01$ matemáticas $r(240) = -.25, p=.01$ y el promedio anual $r(240) = -.29, p=.01$. En el factor vagancia, no se hallaron correlaciones con el rendimiento académico. En el factor ambición se encontraron correlaciones bajas y negativas con inglés $r(240) = -.18, p=.01$. Finalmente, en el factor de motivación intrínseca se encontraron correlaciones bajas y negativas con ciencias naturales $r(240) = -.18, p=.01$. Inglés $r(240) = -.20, p=.01$ y el promedio anual $r(240) = -.17, p=.01$. Es importante señalar que, si bien se encontraron correlaciones en los análisis, las mismas no son realmente significativas por lo que no se podría concluir una relación entre el rendimiento escolar y el cuestionario de motivación para el Aprendizaje y la ejecución

Tabla 18. *Correlaciones entre test MAPE II y rendimiento académico.*

		Factor II Déficit de Autocontrol	Factor I de Ansiedad	Factor II Alta capacidad de rendimiento y trabajo	Factor III de Vagancia	Factor V de Ambición	Factor VI de Motivación intrínseca
Ciencias Naturales	Correlación de Pearson	-0,079	-0,079	-,200**	,144*	-0,036	-0,121
	Sig. (bilateral)	0,225	0,221	0,002	0,025	0,578	0,061
Ciencias Sociales	Correlación de Pearson	-,177**	-0,121	-,229**	,144*	-0,113	-,188**
	Sig. (bilateral)	0,006	0,061	0,000	0,026	0,080	0,003
Lengua Castellana	Correlación de Pearson	-,192**	-0,108	-,268**	,152*	-0,098	-0,114
	Sig. (bilateral)	0,003	0,097	0,000	0,019	0,129	0,079
Inglés	Correlación de Pearson	-,143*	-,198**	-,295**	0,060	-,183**	-,208**
	Sig. (bilateral)	0,026	0,002	0,000	0,355	0,005	0,001
Matemáticas	Correlación de Pearson	-0,037	-0,114	-,261**	0,117	-0,082	-0,122
	Sig. (bilateral)	0,566	0,079	0,000	0,070	0,204	0,059
Promedio Anual	Correlación de Pearson	-,144*	-,140*	-,298**	,149*	-0,120	-,179**
	Sig. (bilateral)	0,026	0,031	0,000	0,021	0,064	0,005

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el test MAPE II, 2022

En la Tabla 19 se correlacionan las variables del cuestionario MAPEII y el AQ de Perry con la escala de adicción a redes sociales SMAS-SF, encontrando correlaciones bajas y negativas entre la *Dimensión 1 Satisfacción por estar conectados* y el Factor III *vagancia* $r(240) = -.24, p=.01$ del MAPE-2. Igualmente se encontraron correlaciones bajas y positivas entre la *Dimensión 2 Problemas* del SMAS-SF y el Factor II *déficit de autocontrol agresividad verbal* $r(240) = -.26, p=.01$ del AQ Buss y Perry y correlaciones bajas y negativas con el Factor III *vagancia* $r(240) = -.22, p=.01$ del MAPE-2.

En cuanto a la **Dimensión 3** *obsesión por estar informado* del SMAS-SF no se encontraron correlaciones ni con AQ Buss y Perry, ni con el MAPE-2. En cuanto a la **Dimensión 4** *necesidad/obsesión por estar conectado* del SMAS-SF se encontraron correlaciones bajas y positivas con el Factor I *déficit de autocontrol* $r(240) = -.22, p=.01$, Factor II *percepción hostilidad externa* $r(240) = -.31, p=.01$ Factor II *déficit de autocontrol agresividad verbal* $r(240) = -.31, p=.01$ y Factor IV *desconfianza* $r(240) = -.22, p=.01$ del AQ Buss y Perry. Y correlaciones bajas y negativas con el Factor V *ambición* $r(240) = -.20, p=.01$ del MAPE-2.

Por último, se encontraron correlaciones bajas y positivas entre la **puntuación total** del SMAS-SF y el Factor II *déficit de autocontrol agresividad verbal* $r(240) = -.32, p=.01$ AQ Buss y Perry y correlaciones bajas y negativas con el Factor III *vagancia* $r(240) = -.26, p=.01$ del MAPE-2. Estos resultados tomados en conjunto nos indican que, si bien se encontraron correlaciones entre los diferentes cuestionarios aplicados a los participantes, no existe o se evidencia una correlación realmente fuerte. Ahora bien, sí se podría señalar una tendencia a correlacionar el SMAS-SF y con en el Factor II *déficit de autocontrol agresividad verbal* del el AQ Buss y Perry y el Factor III *vagancia* del MAPE-2.

Tabla 19. *Correlaciones entre el SMAS-SF, el MAPE II y el AQ de Perry*

			Dimensión 1 satisfacción por estar conectados a las RDS	Dimensión 2 por problemas	Dimensión 3 obsesión por estar informado	Dimensión 4 necesidad/obsesión por estar conectado	Puntaje total	
Factor I	déficit de	de	Correlación de Pearson	,175**	0,105	0,087	,228**	,192**
autocontrol			Sig. (bilateral)	0,007	0,106	0,178	0	0,003
Factor II	percepción		Correlación de Pearson	,194**	,155*	,194**	,316**	,274**
hostilidad externa			Sig. (bilateral)	0,003	0,016	0,002	0	0
Factor II	déficit de	de	Correlación de Pearson	,269**	,299**	,139*	,316**	,320**
autocontrol verbal	agresividad		Sig. (bilateral)	0	0	0,031	0	0
Factor IV	desconfianza		Correlación de Pearson	0,113	0,114	0,122	,222**	,180**
			Sig. (bilateral)	0,08	0,077	0,06	0,001	0,005
Factor V	no agresión		Correlación de Pearson	-,165*	-,160*	-0,056	-,143*	-,165*
			Sig. (bilateral)	0,01	0,013	0,388	0,027	0,01
Factor I	ansiedad		Correlación de Pearson	-0,091	-,193**	-0,119	-,166**	-,173**
			Sig. (bilateral)	0,16	0,003	0,065	0,01	0,007
Factor II	alta capacidad de	de	Correlación de Pearson	-0,071	-0,088	-0,101	0,017	-0,077
rendimiento y trabajo			Sig. (bilateral)	0,274	0,175	0,12	0,789	0,236

Factor III vagancia	Correlación de Pearson	-,241**	-,229**	-,185**	-,180**	-,265**
	Sig. (bilateral)	0	0	0,004	0,005	0
Factor IV ansiedad facilitadora del rendimiento	Correlación de Pearson	-0,048	-0,097	-,189**	-0,078	-,129*
	Sig. (bilateral)	0,461	0,135	0,003	0,227	0,047
Factor v ambición	Correlación de Pearson	-0,095	-,156*	-,177**	-,201**	-,195**
	Sig. (bilateral)	0,143	0,016	0,006	0,002	0,002
Factor VI motivación intrínseca	Correlación de Pearson	-0,024	-0,096	-,185**	-0,035	-0,105
	Sig. (bilateral)	0,711	0,137	0,004	0,585	0,106

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el test MAPE II, 2022

De igual manera, se calculó la correlación entre la variable rendimiento académico, incluyendo las distintas áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, inglés y matemáticas; con el cuestionario de frecuencia y uso de redes sociales SMAS-SF. Como se observa en la Tabla 20, se evidencia que las correlaciones son en su mayoría negativas y no son significativas pues su valor es muy bajo, cercano a cero, en la mayoría de los casos. Por ejemplo, la Dimensión 1, *Satisfacción por estar conectados a las RSO* correlaciona negativamente con ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, inglés y matemáticas.

Tabla 20. *Correlación entre el SMAS-SF y las áreas académicas*

	Dimensión 1 satisfacción por estar conectados a las rso	Dimensión 2 problemas	Dimensión 3 obsesión por estar informado	Dimensión 4 necesidad/obse sión por estar conectado	C.Nat	C.Soc	L.Cast	Ingl.	Mate
Dimensión 1 satisfacción por estar conectados a las rso	1								
Dimensión 2 problemas	0,567675454	1							
Dimensión 3 obsesión por estar informado	0,440030656	0,463011901	1						
Dimensión 4 necesidad/obse sión por estar conectado	0,560384613	0,42083244	0,487658308	1					
C. Nat	-0,009339093	-0,054298106	-0,021501178	-0,027630064	1				
C. Soc	-0,011385024	-0,045194768	0,028529133	0,054107996	0,6213173	1			
L. Cast	-0,012808579	0,010380995	0,048665313	0,054036794	0,60321709	0,63865995	1		
Ingl.	-0,048164266	-0,057675188	0,014191578	-0,010782414	0,57459621	0,63748258	0,72876897	1	
Mate	-0,027795051	-0,056349358	-0,05653872	-0,065791375	0,69367166	0,55464004	0,59418226	0,62435869	1

Fuente: elaboración propia a partir de datos recuperados con el SMAS-SF 2022

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5. Discusión

El análisis del cuestionario de adicción a redes sociales SMAS-SF indica que hay evidencia suficiente para señalar que, en general, los estudiantes de la I.E Técnica Moreno y Escandón del municipio de Mariquita, Tolima no presentan un uso problemático de las redes sociales, lo que estaría en sintonía con lo encontrado por Cabero y Almenara et al. (2020). El mayor porcentaje de respuestas del cuestionario SMAS-SF estuvo en la opción *Completamente en desacuerdo*. Estos resultados se podrían interpretar en su conjunto, según las respuestas de los participantes que, si bien se emplea de manera regular el uso de las redes sociales, las mismas no alteran la dinámica social, familiar o académica de los estudiantes del presente estudio. Ahora bien, al revisar por categorías y combinar otras variables se encuentran algunas diferencias significativas, principalmente con el cuestionario MAPE II.

Los participantes mostraron comportamientos similares frente a la frecuencia de uso de las redes sociales indistintamente del sexo y en este aspecto se encontraron diferencias frente a los trabajos de Cabero et al. (2020), y de Martínez et al. (2018), donde el rol de género desempeñó un papel destacado en el uso problemático de las RS. En el trabajo de Cabero et al. (2020) se aplicó el mismo cuestionario SMAS-SF, y los hombres se destacaron en la dimensión *Satisfacción por estar conectados* y *Problemas*; y las mujeres en la *Obsesión por estar informadas* y *Necesidad Obsesión por estar conectadas*. Lo anterior coincide con el trabajo de Ynquillay (2019) donde no se encontraron diferencias significativas por género y de Pizarro (2021) para quien las RS son utilizadas indistintamente del género.

En lo que sí se coincide con la investigación de Cabero et al. (2020) es en una mayor tendencia por parte de ambos sexos a estar conectados e informados, lo que se evidencia en las

dimensiones *Necesidad/Obsesión por estar conectados*; y *Obsesión por estar informados*, donde la opción de respuesta *Fuertemente de acuerdo* tuvo resultados significativos en los ítems 1. *Estoy ansioso por ir a las redes sociales*; 2. *Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales*, y 3. *Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales*. Sin embargo, aunque pasan tiempo en redes sociales esto no repercute en su rendimiento académico, lo cual se confirma con las respuestas obtenidas como en la respuesta al ítem 22. *“Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales”*, a la cual los estudiantes manifestaron estar fuertemente en desacuerdo con un 52.9%.

En el caso de los estudiantes de la I.E Técnica Moreno y Escandón, al ser en su mayoría de procedencia rural, el uso de la tecnología puede apoyar los procesos de comunicación dentro de un contexto alejado del casco urbano y con pocas opciones de ocio y entretenimiento; por lo cual hay que considerar elementos culturales propios de cada generación que influyen en el comportamiento de cada persona y en su cotidianidad (Pacheco et al., 2018). La frecuencia de uso de redes sociales en estos contextos no necesariamente indica un escenario de adicción o uso inadecuado de las mismas.

La percepción que tienen los estudiantes de la I.E Técnica Moreno y Escandón, acerca de la frecuencia de uso de las redes sociales es que éstas no afectan su dinámica familiar y escolar, evidenciándose un uso controlado de las mismas. Algo que destacar es la percepción que se tiene del uso de las redes sociales parte de los adolescentes, ya que, al ser nativos digitales, el uso de las TIC, los dispositivos móviles, y las redes sociales se dan de forma natural y hacen parte de su cotidianidad; aspecto que en ocasiones es un poco difícil de asimilar por los adultos quienes han debido adaptarse e incorporarse al mundo de la tecnología, lo que cambia su perspectiva. Mientras para los jóvenes las redes sociales y el internet representan un instrumento importante para crear

nuevos espacios de comunicación e interacción con la sociedad, generando lazos de amistad y nuevas relaciones (García y Puerta, 2020) , para los adultos, a quienes la tecnología ha convertido en migrantes digitales, el pasar tiempo en redes sociales e internet puede significar una amenaza, no solo para sí mismos, sino para sus familias, al alterar su dinámica social y cultural de manera acelerada.

Hay que tener en cuenta que los participantes por ser en su mayoría de procedencia rural tienen una menor exposición a las redes sociales que en el sector urbano, pues la brecha existente entre el campo y la ciudad en el país es innegable, dado el aislamiento de los municipios y territorios y la compleja geografía en algunas zonas, circunstancias que se ven agravadas por el conflicto armado, y un estado débil que no alcanza a suplir las necesidades de los sitios más apartados. Estos aspectos impiden el acceso a las comunicaciones de forma equitativa, por lo cual para los pobladores de estas zonas la comunicación se convierte en algo vital, y muchas veces su única conexión con el mundo exterior son las redes sociales, tal como lo confirma la UNICEF (2017), en su informe *Niños en un mundo digital*.

Bajo estas circunstancias, es más probable que se normalice su uso haciendo que la percepción de uso inapropiado de las mismas se debilite, dificultando la detección de conductas adictivas. Adicionalmente, su exposición a los riesgos presentes en la red está latente y pueden ser presa fácil de los delincuentes cibernéticos. Aquí juega un papel importante el acompañamiento por parte de los padres de familia. Dado que en la etapa adolescente convergen la búsqueda inmediata de la satisfacción, el deseo de nuevas vivencias, la curiosidad y una sensación de invulnerabilidad, características que pueden exponer a los adolescentes a conductas de riesgo (Reolid et al., 2016).

Hay un par de elementos para tener en cuenta y son: el bajo nivel escolar de los padres y

madres de los participantes y su composición familiar. El nivel académico más frecuentemente reportado fue la secundaria con una proporción del 57% en las madres y del 46.3% en los padres; circunstancia que puede llevar a que los adolescentes busquen respuestas y adquieran conocimiento de sus iguales y no de sus padres, quienes se convierten ahora en sus discípulos digitales, intercambiando los roles. Tal como lo señala Mead (2002) las nuevas generaciones adquieren y afianzan sus conocimientos a través de sus iguales, y no de sus mayores, siendo éstos últimos quienes tienen el rol de establecer los límites en los que se den esos cambios sociales.

Quizás esto conlleve a que en ocasiones se le delegue al adolescente la responsabilidad del manejo de herramientas digitales del hogar, actividad que para los padres no siempre es tan fácil manejar, sobre todo en aquellos casos donde los padres tienen una escasa formación académica y poco acceso a las tecnologías, lo que termina en muchos casos normalizando su uso y frecuencia permanente por parte de los jóvenes, amparados en las necesidades de comunicación de la familia. Los autores Tsitsika et al. (2014), corroboraron que los hijos cuyos progenitores poseen un grado de formación académico más alto tenían una menor posibilidad de usar de forma no adecuada el Internet.

Lo que se encontró en los estudiantes de la I.E Moreno y Escandón fue que, en los estudiantes con padres de niveles de formación académica más bajos, sus puntuaciones en la Dimensión *Obsesión por estar informados* fueron mayor, manifestando su necesidad de mantenerse informados sobre temas relacionados con sus actividades escolares, tareas y cursos; temas en los que quizás sus padres no pueden brindarles apoyo académico suficiente. El otro elemento es la composición familiar de los participantes, la cual es principalmente monoparental, donde la madre es cabeza de hogar en un 37%. Lo anterior indica que al haber una sola persona al frente de la responsabilidad de la familia, la cual debe responder por la manutención del hogar y

todas las demás responsabilidades que se allí se derivan, el tiempo compartido con los hijos se reduce y la posibilidad de acompañamiento para hacer buen uso de las redes sociales también.

El segundo instrumento analizado fue el Test para la Motivación y el Aprendizaje MAPE II, donde se encontraron diferencias significativas por género en tres dimensiones y cada una de sus subescalas. Al igual que Marumo et al. (2019), se encontró que hombres y mujeres tienen diferentes tipos de motivaciones académicas. En la subescala alta capacidad de rendimiento se encontró que los hombres se perciben con más carga de trabajo y mayores responsabilidades y a su vez menos tiempo libre, además de considerar que el trabajo ocupa demasiado tiempo en sus vidas. Contrariamente a como se perciben las mujeres, quienes en menor proporción se ven a sí mismas con muchas cargas de trabajo y responsabilidades.

De igual forma, hay una alta tendencia a la evitación de metas por parte de los hombres, lo que se reflejó en las puntuaciones altas del factor *Vagancia*. Esto estaría indicando que los estudiantes tienen dudas respecto a sus destrezas, lo que los lleva a evitar tareas específicas o invertir menor esfuerzo en ellas, tal como lo expone por Bandura (1982) frente a las autopercepciones del individuo. La *Vagancia* es una reacción lógica frente a la percepción de ausencia de control, por lo tanto, se manifiesta de forma frecuente para evitar las implicaciones o juicios negativos que acarrea el fracaso, luego de haber invertido tiempo y esfuerzo en él (Tapia, 1987). Las expectativas de resultado también fueron diferentes en hombres y mujeres. Mientras las mujeres otorgan mayor importancia al resultado y la recompensa recibida por su trabajo, los hombres se centran más en la meta. Esto se evidenció en las respuestas a aquellas preguntas que sugieren desempeñar una tarea más por el beneficio y la satisfacción de realizarla que por la recompensa o pago recibido a cambio (9.26).

En la ansiedad inhibidora del rendimiento, las mujeres se sienten mayormente presionadas

al realizar trabajo bajo presión, lo cual puede ocasionar bloqueos en su proceso de consecución de la meta, sin embargo, se observa que no evitan las metas, por el contrario, tienen una fuerte motivación de logro. En este caso podría considerarse que las mujeres tienden más hacia las metas de aprendizaje y los hombres hacia las metas de evitación formuladas por Elliot (1999). En la ansiedad facilitadora del rendimiento los porcentajes de respuesta estuvieron equilibrados. Este tipo de ansiedad es la que motiva los estudiantes a buscar soluciones para las tareas o actividades académicas y no encasillarse en el problema o en los aspectos negativos.

Al relacionar el MAPE II con el cuestionario de adicción a redes sociales SMAS-SF se encontró que la dimensión *Satisfacción por estar conectados* correlaciona negativamente con todas las dimensiones del MAPE II y su nivel de significancia es bajo, por ejemplo, tiene una relación inversa y de poca significancia con el factor *Ansiedad* ($r=-.091$), es decir la frecuencia de uso de las redes sociales no incrementa la preocupación de los estudiantes de la I.E por realizar bien las tareas, ni en su motivación para dedicar su esfuerzo ante las actividades escolares; en la medida que una variable incrementa, la otra disminuye, pero en muy baja proporción. La correlación con el factor *Vagancia* es de $r=-.241$, por lo que la tendencia a evitar las tareas por parte de los estudiantes no tiene una relación directa con la satisfacción de estar conectados. El uso problemático de las redes sociales, representado en la categoría Problemas y la Necesidad y Obsesión por estar conectados e informados tuvieron correlación inversa y de poca significancia con todas las categorías del MAPE II.

El tercer instrumento analizado fue el test de agresividad AQ de Buss y Perry, el cual tuvo en general puntuaciones bajas en los niveles de agresividad. Los participantes señalan un autocontrol de sus emociones y comportamientos agresivos para ambos géneros. La percepción de hostilidad externa es más frecuente en las mujeres, quienes se afectan más fácilmente por las

condiciones del entorno como comentarios, burlas, señalamientos, principalmente en las redes sociales (Prades & Carbonell, 2016). La agresividad verbal en los hombres se presenta en un porcentaje un poco más alto frente a las mujeres, que manifiestan que discuten y son reconocidos como personas impulsivas y que se enfadan fácilmente.

El factor Desconfianza, caracterizado por la escasa confianza en la seguridad en la intención del comportamiento de otras personas, tuvo un mayor puntaje por parte de las mujeres (*“Desconfío de desconocidos demasiado amigables”*, 58%; *“Cuando la gente se muestra especialmente amigable me pregunto qué querrán”*, 37%) este factor también se relaciona con la preferencia mostrada por los participantes a las relaciones físicas o presenciales sobre las virtuales. Esta se convierte en un punto a favor para evitar peligros en las redes, donde el exceso de confianza e ingenuidad son circunstancias que los delincuentes aprovechan para engañar a sus víctimas.

Al comparar los distintos factores del AQ con el SMAS-SF hubo correlaciones directas pero muy bajas y de poca significancia, tal como en los estudios de Molero et al. (2014) e Ynquillay (2019). Donde hubo valores mayores de correlación, aunque no significativos, fue entre el factor *déficit de autocontrol de agresividad verbal* y las dimensiones *Satisfacción por estar conectados*, *Problemas*, y *Necesidad/obsesión por estar conectados*. Las redes sociales son un espacio de la cotidianidad adolescente que les permite a éstos expresarse, comunicar ideas, opiniones y sentimientos con otras personas e interactuar en distintos escenarios, donde están expuestos a encontrar opiniones y puntos de vista distintos al suyo, pero también, como ya se ha visto a lo largo de este estudio, a situaciones de acoso en las que se puede ver envuelto bien sea como víctima, victimario o espectador. Aquí se pone a prueba el dominio que tiene el adolescente de sus propias emociones ante distintas circunstancias que puedan presentársele.

Finalmente, la variable rendimiento académico se contrastó con el cuestionario frecuencia

de uso de redes sociales SMASF-SF, donde no se encontraron relaciones significativas entre las distintas dimensiones del cuestionario y las asignaturas base que reciben los estudiantes de la I.E. Técnica Moreno y Escandón, algo que concuerda con los hallazgos de Cerna y Risko (2018), quienes encontraron correlaciones muy bajas y negativas entre el uso de Facebook y el rendimiento académico, lo que estaría confirmando una vez más que la frecuencia de uso que los estudiantes de esta Institución hacen de las redes sociales no afecta su dinámica escolar de manera significativa.

Hay una leve tendencia de las distintas dimensiones del SMAS-SF a correlacionar de forma positiva con las áreas de ciencias sociales, lengua castellana e inglés. Los autores Liu et al. (2017) también encontraron una correlación negativa entre el uso de RS y el promedio de notas académicas, así como una correlación positiva entre RS y la prueba de idioma. Por el contrario, Martín (2019) encontró que el uso excesivo de RS influye negativamente en el funcionamiento cognitivo de la memoria de trabajo deficiente e influye en el rendimiento académico bajo en lengua castellana y matemáticas.

6. Conclusiones

La pregunta de investigación que dio origen a este estudio pretendía responder cuál es la relación entre la frecuencia de uso de las redes sociales y el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón de San Sebastián de Mariquita, Tolima y a partir de ella se plantearon los objetivos.

Respecto al primer objetivo, para identificar la frecuencia de uso de redes sociales se aplicó el cuestionario de Sahin (2018) “Social Media Addiction Scale-Student Form” (SMAS-SF), adaptada al contexto Latinoamericano. Las respuestas a este cuestionario demuestran que para los adolescentes el uso de las redes sociales no es problemático, aunque se encontró la necesidad de estar conectados, esta no se puede catalogar como uso adictivo, pues no afecta su dinámica familiar ni académica.

Los participantes fueron receptivos a la aplicación de las pruebas, hecho que brindó mayor confianza de la veracidad de las respuestas. Los resultados encontrados permiten evidenciar que la frecuencia de uso de redes sociales por parte de los estudiantes de la I.E Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima, no implican una afectación en su rutina académica y su ritmo de vida normal, por lo que la adicción a redes sociales no parece un fenómeno alarmante en la muestra estudiada.

El segundo objetivo, buscó determinar el nivel de motivación académica presente en estudiantes de la institución, para lo cual se aplicó el cuestionario de motivación académica MAPE II, adaptado por Reyes (2019) al contexto colombiano. El cuestionario de 29 preguntas dio como resultado diferencias por género según el tipo de motivación: en la motivación por el aprendizaje las mujeres puntúan mejor que los hombres, mientras que estos están más motivados por el resultado y trabajan mejor bajo presión. Las mujeres tienen mayor miedo al éxito que los hombres,

lo que puede obedecer a estereotipos de género que tradicionalmente han afectado la posibilidad de que la mujer alcance posiciones de poder, o avance profesionalmente; también al contexto rural en el que la mujer ha sido tradicionalmente relegada a desarrollar funciones del hogar mientras el hombre es el sustento de este para lo cual debe desarrollarse profesionalmente. El cuestionario también evidenció una mayor tendencia de los hombres a la vagancia, lo que se relaciona con una baja motivación por estudiar y trabajar y el deseo de obtener resultados de forma más fácil.

Respecto al tercer objetivo, para caracterizar la conducta agresiva presente en estudiantes de la institución, se aplicó el cuestionario AQ de Buss y Perry cuyos resultados mostraron bajos niveles de agresividad de los participantes, las puntuaciones en todas las dimensiones del cuestionario fueron bajas, mostrando poco interés por parte de los adolescentes en entrar en conflictos o dañar a otros. Ahora bien, no hay que descuidar algunos aspectos encontrados, que, aunque no son cifras alarmantes si merecen atención y hay que tener en cuenta para estudiar con mayor profundidad, como son la falta de autocontrol de la agresividad en los participantes, principalmente en los hombres y la vagancia.

Para el cuarto objetivo, las pruebas correlacionales permitieron evidenciar la existencia de relación entre las diferentes variables y dar respuesta a la pregunta, desde distintos escenarios de comparación como la correlación entre redes sociales y comportamiento agresivo, redes sociales y rendimiento académico, redes sociales y motivación académica. Para el primer caso, en la medida que los estudiantes pasan más tiempo en redes sociales su probabilidad de estar expuestos a agresiones verbales es mayor, y aunque los participantes manifiestan el autocontrol de sus emociones sin el acompañamiento de los adultos pueden llegar a presentar comportamientos agresivos no apropiados que afecten su convivencia diaria y su estabilidad física y emocional. En cuanto a la percepción de vagancia, es necesario identificar en mayor profundidad las motivaciones

de los estudiantes y sus expectativas a futuro, ir más allá de la tipificación de conductas como el *bullying* y el *ciberbullying* y adentrarse en la estructura de otro tipo de violencias que puedan estar afectando el comportamiento de los estudiantes y su autopercepción.

7. Aplicabilidad del estudio

La aplicabilidad de este estudio se presenta por cada una de las variables aquí tratadas. Una aplicabilidad del estudio referente a las variables comportamiento agresivo y redes sociales, se da en el marco del diseño curricular de una asignatura enfocada al conocimiento, prevención y tratamiento del acoso escolar en la social media, si se tiene en cuenta que la virtualidad es la forma predilecta de comunicación de las personas, especialmente de los adolescentes; por lo tanto, se deben adquirir y fortalecer las habilidades y competencias que permitan una comunicación respetuosa, el fortalecimiento de la democracia, y la aceptación del pluralismo que garantice los derechos de todos.

Las instituciones educativas deben ir más allá de los estándares establecidos para las competencias Ciudadanas que hace parte del currículo en el país y la información presentada en este estudio se convierte es un insumo para el diseño curricular de la asignatura propuesta. Esta asignatura debe servir como un observatorio que promueva el uso saludable de las redes sociales entre los adolescentes escolarizados, cuyo propósito sea detectar señales de alerta tempranas sobre el uso excesivo y adictivo de las redes sociales, e implementar estrategias de buen uso que reduzcan los riesgos de afectación a nivel personal y académico. Así mismo generar programas de sensibilización y acercamiento a las TIC entre docentes y padres de familia para que tengan una interacción amigable con estas tecnologías.

De igual manera, se hace necesario replantear los manuales de convivencia de las instituciones educativas, estableciendo un capítulo especial para el tratamiento adecuado de los casos de ciberbullying, en los que se les garantice a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio de sus derechos fundamentales, y contar con un mapa de ruta claro a seguir cuando se presenten estas situaciones, sin que se vulneren los derechos de los implicados en escenarios de acoso. Deben

revisarse las políticas de tratamiento de estos casos para que se tomen medidas frente a todos los implicados en el proceso: víctima, agresor y espectadores, institución educativa y familia. En cuanto al agresor es importante que este no solo reciba su respectiva sanción por el acto cometido, sino que tenga un acompañamiento y orientación psicológica que oriente su comportamiento para evitar repeticiones futuras del delito.

Por último, se presenta la oportunidad de diseñar campañas de prevención en contra del acoso escolar en redes, las cuales no deben ser producto de una situación de acoso vivida dentro del plantel, sino el resultado de una política proactiva de prevención y promoción de entornos seguros y convivencia ciudadana responsable, la formación de una cultura organizacional enmarcada por el respeto, la tolerancia y la aceptación del otro. Por ello, se deben fortalecer los mecanismos de participación ciudadana en la institución, permitiendo que la comunidad de padres de familia y demás actores educativos e institucionales actúen como vigías de la gestión y adecuado manejo de las situaciones de conflicto en los planteles. Esto puede ser a través de Comités de Convivencia, Asociaciones de padres de Familia, líderes sociales, entre otros. Es fundamental integrar más al cuerpo docente en todo el proceso de creación y fortalecimiento de políticas institucionales orientadas a lograr una mejor convivencia escolar y un uso responsable de internet.

Con relación a las variables rendimiento académico y redes sociales, las correlaciones encontradas no fueron significativas, indicando que el uso de las redes sociales no afecta de manera importante el rendimiento escolar en los participantes del estudio. También se evidenció que en la población rural analizada el uso de las RS no es problemático. Los resultados también permiten diseñar estrategias enfocadas en usar las redes sociales como herramientas para el aprendizaje y el conocimiento, donde el estudiante se convierte en el protagonista de su desarrollo cognoscitivo a través de la elaboración de recursos educativos digitales que apoyen el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la población rural. El uso de herramientas, materiales y contenidos multimedia de naturaleza didáctica y pedagógica significa una gran oportunidad para que maestros, estudiantes, padres de familia e instituciones asuman roles activos y determinantes dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, se posibilita la creación de ambientes de aprendizaje integrales y el aprovechamiento de todas las ventajas de las redes sociales y el aumento de la motivación en los estudiantes.

En cuanto a la variable motivación académica los resultados encontrados se convierten en un insumo importante, que sumado a otras pruebas y estudios, facilita el diseño de programas de orientación vocacional para los adolescentes, tendientes a acompañarlos en su proceso de elección de carrera profesional, ocupación o trabajo en el futuro, teniendo en cuenta, que muchos alumnos presentan incertidumbre al momento de identificar su proyecto de vida o establecer su futuro académico cuando sean egresados de la educación secundaria, esto se ve reflejado en los resultados obtenidos respecto al miedo al fracaso especialmente en las mujeres y en la vagancia en los hombres, lo que genera un pertinente seguimiento por parte del establecimiento educativo desde el área psicológica, así como el acompañamiento con programas de salud mental que ayuden al adolescente a desarrollar habilidades para establecer relaciones interpersonales, enfrentar situaciones difíciles y gestionar sus propias emociones.

8. Limitaciones y nuevas líneas de investigación

A partir de los resultados encontrados se identificaron algunas limitaciones del estudio, para tener en cuenta en futuras investigaciones, que se visualizan como debilidades y amenazas, pero también oportunidades y fortalezas que se tuvieron en cuenta y que se describen a continuación.

Como fortalezas se identificó la disposición de la Institución educativa para permitir la realización del estudio, tanto por parte del rector, como de los docentes y de los estudiantes que participaron en el estudio. Esto facilitó la socialización de la investigación y la aplicación de los diferentes cuestionarios. También hubo buena receptividad por parte de los padres de familia al permitir la participación de sus hijos en el estudio. Otra fortaleza con la que se contó fue la asesoría permanente del asesor de tesis, quien apoyó todo el proceso investigativo asesorando cada etapa y detectando posibles errores que se fueron corrigiendo, así como haciendo valiosos aportes durante todo el proceso bajo su mentoría.

Dentro de las debilidades se tiene en cuenta que la institución educativa elegida para seleccionar la muestra está ubicada en un municipio urbano, donde sus estudiantes proceden en su mayoría de zonas rurales y no tienen un uso importante de redes sociales, en comparación con los estudiantes que residen en el área urbana. Esta por ejemplo, fue una limitante para poder aplicar las pruebas en línea, pues no todos los estudiantes cuentan con conexión a internet y la institución educativa no tiene la suficiente infraestructura tecnológica para llevar a cabo este tipo de procesos con toda la población estudiantil. Todos los cuestionarios fueron aplicados de forma manual incrementando las posibilidades de cometer errores en la tabulación de los datos, gastando más tiempo, siendo menos amigable con el planeta al utilizar grandes cantidades de papel e incrementando los costos para el investigador. Todo esto llevó a que incluyera un proceso de control de calidad para examinar cada parte del proceso de procesamiento y análisis de datos,

omitiendo la mayor cantidad de errores posible y logrando unos datos confiables y verídicos.

Una de las amenazas que se contempla en este tipo de investigaciones, como sucede con muchas otras, es que se convierta solo en un requisito para cumplir con un logro académico y pase a formar parte de los repositorios de la Universidad sin dársele una aplicación práctica. Para ello debe existir un fuerte compromiso del investigador y un apoyo permanente de la Universidad para lograr que se cristalicen las propuestas aquí planteadas y evitar que los resultados se conviertan en letra muerta.

Las oportunidades que brinda esta investigación se presentan a través de las futuras líneas de estudios que de ella se pueden derivar. En primer lugar, sería interesante en otras investigaciones realizar un comparativo de las poblaciones: rural y urbana, de igual forma, establecimientos educativos públicos y privados, así como contextos religiosos, orientaciones sexuales, grupos étnicos y culturales, de tal forma que se logren identificar las variables que influyen en cada escenario, permitiendo un acercamiento mayor al fenómeno. Por otro lado, un estudio longitudinal puede aportar información importante sobre la influencia de las redes sociales en el rendimiento y motivación académica, contrastando resultados en diferentes periodos de tiempo y con distintas generaciones de estudiantes.

9. Aportaciones para la sociedad

Las aportaciones que realiza este estudio a la sociedad se generan desde una profunda reflexión frente al cómo las redes sociales están impactando desde diversos ámbitos a los adolescentes en sus diferentes contextos y especialmente en las aulas de clase, si bien los resultados de esta investigación establecen que no se afecta de manera significativa el uso de redes sociales en los estudiantes, es importante destacar la necesidad que desde las diversas plataformas de redes sociales, así como del Estado colombiano, se adopten políticas públicas efectivas frente a un ambiente digital sano, ético y seguro respecto al acceso de adolescentes a estas herramientas de comunicación e interacción, ya que con las nuevas tecnologías se han desarrollado cambios sustanciales en la forma de comunicación de la sociedad, con la evolución de la web y la aparición de las redes sociales se han desarrollado nuevas formas de interactuar, compartir y difundir información, pasando de un dominio personal a dominio público, pues lo que está en la red se viraliza de manera inmediata lo que ocasiona acceso a cualquier persona a través de datos, perfiles, imágenes e información personal, que pueden ser usada en algunas ocasiones de manera fraudulenta para cometer delitos, especialmente en jóvenes y adolescentes que debido a su falta de experiencia, ingenuidad o poca madurez cognitiva, terminan siendo víctimas o victimarios de estas situaciones, exponiéndose a muchos riesgos, especialmente al ciberbullying, práctica permanente que se desarrolla en las redes sociales y que incide en la conducta de los adolescentes en su vida escolar.

Trabajar desde el uso controlado de redes sociales para los estudiantes, garantiza no solo protección en su desarrollo personal si no vincular el uso de estas tecnologías como estrategias didácticas y pedagógicas para el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, para ello no solo el docente debe estar capacitado en las diferentes competencias tecnológicas, si no el proceso

curricular debe estar centrado en el estudiante, analizando su contexto, necesidades y formas de comunicación e interacción con sus pares y el medio que lo rodea. En esto proceso la alianza escuela - familia debe tener un rol protagónico, pues la participación activa de estos estamentos, realizando acompañamiento permanente para un manejo adecuado de estas herramientas tecnológicas reduce la exposición que tienen los menores de edad a los riesgos que genera el uso de internet.

La alianza Escuela y Familia debe propender por realizar un monitoreo constante del estado de ánimo de los estudiantes, conocer sus intereses, motivaciones, expectativas a futuro, ya que el temor al éxito por parte de las mujeres y la vagancia generalizada en los hombres prende las alarmas para el desarrollo de su futuro. Se debe trabajar como política pública obligatoria desde temprana edad en el proyecto de vida, donde niños y niñas, adolescentes y jóvenes, conozcan sus límites y potencialidades, sus habilidades y competencias, conozcan su personalidad y con ello dominar los temores, mejorar la conducta y establecer objetivos a corto, mediano y largo plazo que les motive a estructurar su vida y a tener responsabilidades, disciplina, respeto por el otro y valorar el esfuerzo para alcanzar el logro deseado.

Referencias

- Abuín , N., & Vinader, R. (2011). El desarrollo de la World Wibe Web en España: Una aproximación teórica desde sus orígenes hasta su transformación en un medio semántico. *Razón y Palabra*(75), 1-25.
- Aguilar, D., & Hung, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de facebook. *Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*, 12, 192-207.
- Aguilar, M., & Farray, J. (2007). *Sociedad de la información, educación para la paz y equidad de género*. España: Netbiblo.
- Alfonso, H. (2010). *Estudio correlacional: Autoestima y rendimiento escolar en adolescentes de 15 a 18 Nivel Bachillerato del Colegio de la Paz Veracruz*. Obtenido de Tesis de licenciaturaUniversidad Veracruzana.
- Alonso Tapia, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 45-69.
- Álvarez de Sotomayor, I. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28.
- Álvarez, D., Nuñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Álvarez, G. (2015). *Intervención con adolescentes víctimas de Ciberbullying: Un abordaje desde el trabajo social*. Obtenido de Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Tecnología. Centro de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Villaviciosa de Odón: <https://www.trabajosocialhoy.com/articulo/101/intervencion-con-adolescentes-victimas->

de-ciberbullying-un-abordaje-desde-el-trabajo-social/

- Amabile, T. (1997). Motivating creativity in organizations. On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40, 39-58.
- Amaya, M. (2020). Incidencia del uso de las redes sociales en el rendimiento académico del área de matemáticas del grado 10° de la Institución Educativa Rafael Bayona Niño de Paipa. *Revista Espacios*, 41(28), 13-31.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames, & C. Ames, *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359.
- Andreassen, C., Torsheim, T., Brunborg, G., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517.
- Arab, E., & Díaz, A. (2014). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Arab, E., & Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Aranzales, Y., Castaño, J., Figueroa, R., Jaramillo, S., Landazuri, J., Muriel, V., . . . Valencia, K. (2014). Frecuencia de acoso y ciber-acoso y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Manizales 2013. *Archivos de medicina*, 14(1), 65-82.
- Arias, J. (2021). *Alfabetización en tecnologías 4.0*. Obtenido de Universidad de Antioquia:

https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/!ut/p/z1/xZVbT8IwFMe_ij7wuLRbd32cSLhIuCjXvpjSdVBI7YAKwqe3iyRGCUxDGvew7TT_8zuXnewADCYAC7Llc6K4FGSp7Sn2n8Oo6tixC9vQd30Y-z3XC5w6GowgGP8QPNgejPu1XmfQrfbuWw7A5_37ETr6wzNXDH_nf0GAL-c_

Arias, M., Buendía, L., & Fernández, F. (2018). Grooming, Cyberbullying y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. *Revista Chilena de pediatría*, 89(3), 352-360.

Arriaga, A., Marcellán, I., & Reyes, I. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre educación*, 30, 197-216.

Astorga, L., & Ojeda, S. (2009). *La motivación de logro y expectativas de vida en estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa de la U.P.N, Ajusco*. Obtenido de Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional: <http://200.23.113.51/pdf/26059.pdf>

Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.

Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Atkinson, J., & Birch, D. (1978). *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand Reinhold.

Averil, J. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for the rics of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 83(3), 575-582.
- Baron, R. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Bartrina, M. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50(2), 383-400.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta, *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Berkowits, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Berkowits, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. España: Desclée de Brouwer.
- Bernal, A., Rivera, G., & Salgado, J. (2020). *Relaciones entre la autoeficacia de los estudiantes en el uso de computador, el estilo cognitivo en la dimensión dependencia – independencia de campo -dic- y el ciberbullying entre estudiantes de cabeceras municipales de Cundinamarca y Bogotá*. Obtenido de Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional: <http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11564/TO-23799.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Best, S., Ré, N., Mc Guckin, C., Corcorán, L., & Casanova, A. (2017). Retos y desafíos de la adaptación transcultural del cuestionario de ciberagresión en una muestra de estudiantes argentinos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 21(2), 17-39.
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., & Pérez, N. (2014). *prevención del acoso*

escolar con educación emocional. Bilbao: Desclée de Brower.

Blanco, M. (2014). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y medios*, 30, 124-141.

Blasco, V., & Serrano, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 16-26.

Blat, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio y encuestas de educación comparada*. Suiza: UNESCO-Atar.

Boekaerts, M., & Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, 12, 375-382.

Bornstein, M., Bellack, A., & Hersen, M. (1980). Social Skills Training for Highly Aggressive Children: Treatment in a Hospital Psychiatric Setting. *Behavior modification*, 4(2), 173-186.

Bowers, K. (1973). Situationism in psychology: an analysis and a critique. *Psychological Review*, 80(5), 307-366.

Brando, J. (2013). La agresión en el contexto de la etología y la antropología. *Ánfora*, 20(34), 163-184.

Bravo, L. (2019). *Propuesta de intervención social en centros escolares*. Obtenido de Tesis de Licenciatura. Universidad de Valladolid:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39779/TFG-G4049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Buela, G., Carretero, H., & Macarena, R. (2001). Relación entre la Depresión Infantil y el estilo de respuesta reflexivo-impulsivo. *Salud Mental*, 24(3), 17-23.

- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Cabero Almenara, J., Martínez Pérez, S., Valencia Ortiz, R., Leiva Núñez, J., Orellana Hernández, M., & Harvey López, I. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: un estudio en el contexto latinoamericano. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 1-11.
- Caicedo, C., Chocontá, Y., & Rozo, C. (2016). *Incidencia en el rendimiento académico al implementar un programa de motivación al logro mediado por las TIC*. Obtenido de Tesis de maestría. Universidad libre: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9587>
- Calderero, M., Salazar, I., & Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Camarena, C., Chávez, A., & Gómez, J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de Educación superior*, 14(53).
- Campo, A., González, S., Sánchez, Z., Rodríguez, D., Dallos, C., & Díaz, L. (2005). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional de Bucaramanga, Colombia. *Archivos Pediátricos Uruguayos*, 76(1), 21-26.
- Carbonell, N., Méndez, I., Ruiz, C., Pascual, H., & Flores, M. (2021). Importancia de la motivación en las aulas de secundaria para reducir los niveles de acoso escolar. En M. Pérez-Fuentes, M. Molero, A. Martos, A. Barragán, M. Simón, M. Sisto, . . . J. Gásquez, *Conductas de riesgo en adolescentes desde una perspectiva multidisciplinar* (págs. 9-13). ASUNIVEP.
- Carrasco, M., & González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Revista de Acción Psicológica*, 4(6), 7-38.

- Carrillo, E. (2017). Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el municipio de Valencia, Estado de Carabobo. *Ciencias de la Educación*, 28(51), 277-305.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I., . . . Poulton, R. (2002). Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. *Science*, 297, 851-854.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). “Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Castillo, W. (2018). *Agresividad y su relación con redes sociales*. Obtenido de Tesis de pregrado. Universidad Rafael Landívar:
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrkd/2018/05/42/Castillo-Williams.pdf>
- Castrillón, D., Ortiz, P., & Vieco, F. (2004). Cualidades paramétricas del cuestionario de Agresión AQ de Buss y Perry en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín (Colombia). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 22(2), 49-61.
- Castro, C. (2017). *Violencia a través de las TIC: El ciberacoso en escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Obtenido de Tesis doctoral. Universidad Pontificia Comillas:
<https://1library.co/document/qvv4go1q-violencia-traves-tic-ciberacoso-escolares-comunidad-autonoma-madrid.html>
- Cerna, J., & Risko, B. (2018). *Relación del uso de la red facebook y el rendimiento académico de los estudiantes del 5to año de secundaria I.E.P.P. Mundo Mejor, Chimbote, 2018*. Obtenido de Tesis de licenciatura. Universidad César Vallejo:
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36566/Cerna_DJJ-

Risco_TBL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula C.P.E.I.P.

Santiago de Chile. *Revista de educación*, 70.

Chang, F., Chiu, C., Chen, P., Chiang, J., Miao, N., Chuang, H., & Liu, S. (2018). Children's use

of mobile devices, smartphone addiction and parental mediation in Taiwan. *Computers in*

Human Behavior, 93, 25-32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.048>

Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de*

Psicología Iztacala, 15(1), 80-93.

Chiquitoma, C. (2017). *Redes sociales y su influencia en el autoestima de adolescentes del nivel*

secundaria en la Institución Educativa Manuel Muñoz Najar. Obtenido de Universidad

Alas Peruanas.

Clemes, H., Bean, R., & Clark, A. (1988). *Como desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*.

Debate.

Cobos, L. (2015). *La separación de los padres y el rendimiento escolar de los niños de 5 a 6 años*

del centro San Juan Boscode la ciudad de Loja. Obtenido de Universidad Nacional de Loja.

: <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/21161/1/TESIS.pdf>

Coca, A., Castillo, D., Mejía, G., & Boquín, E. (2015). *Crisis financieras internacionales*.

Obtenido de Universidad Tecnológica de Honduras:

<https://www.coursehero.com/file/43813934/Crisis-Financieras-Internacionalesdocx/>

Congreso de Colombia. (2000). Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal. Obtenido

de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html

Congreso de Colombia. (2002). Ley 733 de 2002. Por medio de la cual se dictan medidas tendientes

a erradicar los delitos de secuestro, terrorismo y extorsión, y se expiden otras disposiciones.

Obtenido de
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0733_2002.html#:~:text=Leyes%20desde%201992%20%2D%20Vigencia%20expresa%20y%20control%20de%20constitucionalidad%20%5BLEY_0733_2002%5D&text=Por%20medio%20de%20la%20cual,y%20se%20expiden%20otras%20disposi

Congreso de Colombia. (2009). Ley 1273 de 2009. Por medio de la cual se modifica el Código Penal, se crea un nuevo bien jurídico tutelado - denominado “de la protección de la información y de los datos”- y se preservan integralmente los sistemas que utilicen las tecnologías de la información y las comu. Obtenido de
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1273_2009.html

Congreso de Colombia. (2009). Ley 1336 de 2009. Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes. Obtenido de
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1336_2009.htm

Congreso de Colombia. (2015). Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Obtenido de
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html

Congreso de la República. (2013). Ley 1620 de 2013. por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Obtenido de
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Contreras, J., Duarte, I., & Núñez, J. (2013). Dinamización Matemática: ¿bastan solo seis enlaces para conectar a seis personas cualesquiera en el mundo? *Unión. Revista Iberoamericana de*

Educación Matemática(33), 103-118.

Corcoran, L., Mc Guckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression?: A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5, 245-255.

Corte Constitucional. (2006). Sentencia T-917 de 2006. M.P. M. Cepeda Espinosa. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/t-917-06.htm>

Corte Constitucional. (2011). Sentencia T-905 de 2011. M.P. J. Palacio Palacio. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-905-11.htm>

Corte Constitucional. (2014). Sentencia T-365 de 2014. M.P. N. Pinilla Pinilla. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-365-14.htm>

Corte Constitucional. (2015). Sentencia T-478 de 2015. M.P. G. Ortiz Delgado. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Covadonga, M. (2011). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.

Covington, M. (1983). Motivated cognition. En G. Olson, & H. Setevenson, *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Covington, M. (1985). Strategic thinking and fear of failure. En J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser, *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hilisdale, NJ: Erlbaum.

Covington, M., & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart Holt, Rinehart.

Covington, M., & Omelich, C. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*,

1487-1504.

Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, physical aggression, and social – psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crick, N., Casas, J., & Nelson, D. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101.

Cruz, D. (2017). *Adolescentes y redes sociales en la era digital*. Obtenido de Universidad de les Illes Balears: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3808/Cruz_Diana_Laura.pdf?sequence=1

Cueva, P. (2015). *Las Redes Sociales y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de primer y segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Gozanamá en el periodo Marzo-Octubre 2015* . Obtenido de Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Loja : <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/14163/1/Tesis%20Patricio%20Cueva.pdf>

Davidson, I., Golub, A., & Kassinove, H. (2000). Effects of Social Context on Experience and Expression of Anger. *Presentado en el encuentro anual de la American Psychological Association*. Whashington D.C.

Davidson, R., Putnam, K., & Larson, C. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion-regulation –a possible prelude to violence. *Science*, 289, 591-594.

De Casas, P., Tejedor, S., & Romero, L. (2018). Micronarrativas en Instagram: Análisis del Storytelling autobiográfico y de la proyección de identidades de los universitarios del ámbito de la comunicación. *Prisma Social*, 20, 40-57.

- De la Barra, F., & García, R. (2009). Hospitalización psiquiátrica de niños y adolescentes II: Experiencia clínica en un hospital general privado. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 47(3), 238-243.
- De la Hera, C. (2021). *Historia de las redes sociales: cómo nacieron y cuál fue su evolución*. Obtenido de <https://marketing4ecommerce.net/historia-de-las-redes-sociales-evolucion/>
- De Ugarte, D. (2005). *Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*. Grupo Cooperativo de las Indias. Obtenido de <http://www.pensamientocritico.org/davuga0313.pdf>
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames, & C. Ames, *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press .
- Deckers, L. (2018). *Motivation Biological, Psychological and Environmental* (5 ed.). New York: Routhledge.
- Deffenbacher, J. (1993). General anger: Characteristics and clinical implications. *Psicología conductual*. 1, 49-67.
- Delgado, P. (2020). *Los casos de ciberbullyng aumentan durante la pandemia*. Obtenido de Observatorio Instituto tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cyberbullying-en-aumento-durante-la-pandemia>
- Di Gropello, E., Vargas, M., & Yanez-Pagans , M. (2019). *¿Qué lecciones nos dejan los últimos resultados de PISA 2018 para América Latina?* Obtenido de BancoMundial.org: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/que-lecciones-nos-dejan-los-ultimos-resultados-de-pisa-2018-para-america-latina>

- Díaz, M. (2015). Importancia de las redes sociales en la educación. *Medicina Preventiva*. Obtenido de <http://medicinapreventivavn.blogspot.com/2015/08/importancia-de-las-redes-sociales-en-la.html>
- Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386 - 1399.
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Conn: Yale Univ. Press.
- Domingo, A. (2013). *Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital*. Madrid: Encuentro.
- Dumortier, F. (2009). Facebook y los riesgos de la «descontextualización» de la información. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 9, 25-41.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. (2001). Motivación social: metas y procesos sociocognitivos. En J. Juvonen, & K. Wentzel, *Motivación y adaptación escolar* (págs. 217-234). México: Oxford.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. Spence, *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804-818.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Espinoza-Guamán, E., Cruz-Yaguachi, N., & Espinoza-Freire, E. (2018). Las redes sociales y rendimiento académico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1*(3), 38-44.
- Etcheverry, J. (1992). *Obras completas Sigmund Freud*. Argentina: Amorrortu.
- Facebook. (2021). *Condiciones del servicio*. Obtenido de <https://www.facebook.com/legal/terms>
- Fancourt, A., Mulligan, N., FitzGibbon, L., Murayama, K., McNabb, C., Ridell, P., & Burgess, L. (2020). Friendship networks and academic motivation: A longitudinal investigation examining selection and influence processes in adolescents. *OFS, 1*-36.
- Farrington, D. (1992). Criminal career research in the United Kingdom. *British Journal of Criminology, 32*, 521-536.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A., & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 107-120.
- Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, X*(25), 1-25.

- Fernández, C., & López, R. (2015). Risk factors in Cyberbullying. Frequency and Exposition of Personal Data on the Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1–25.
- Fernández, L. (2018). Sigmud Freud. *Praxis Filosófica. Universidad del Valle*, 46, 11-41.
- Fernández-Ríos, L., & Rodríguez, F. (2007). ¿Individuos patológicos o sociedad enferma? Ambigüedades en la prevención de la violencia. En F. Rodríguez, & C. Becedóniz, *El menor infractor. Posicionamientos y realidades* (págs. 207-241). Oviedo-España: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Flores, G., Chancusig, J., Cadena, J., Guaypatín, O., & Montaluísa, R. (2017). la influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Redipe*, 6(4), 56-65.
- Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 93-114.
- Fonseca, R., & Tovar, L. (2015). *Estrategia de prevención y reducción del ciberbullying*. Obtenido de Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/374/TO-18829.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gamito, R., Aristizábal, P., & Olasolo, T. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de internet en el aula. *Profesorado*, 21(3), 409-426.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios,

una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

García, A. (2017). *Desgranando la agresividad adolescente. relación con variables familiares, escolares y personales*. Obtenido de Tesis Doctoral. Uned: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia->

[Atgarcia/GARCIA_MORAL_AnaTeresa_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Atgarcia/GARCIA_MORAL_AnaTeresa_Tesis.pdf)

García, A., & Puerta-Cortés, D. (2020). Relación entre el uso adictivo de Facebook y el autoconcepto en estudiantes colombianos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(59), 27-44.

García, L., Ruiz, M., & Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

García, M. (2011). Alimentación y rendimiento escolar en adolescentes. *Pasaj. Cienc.*, 14, 99-104.

García-Zárate, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Obtenido de Tesis doctoral. Universidad Jesuita de Guadalajara:

[http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1212/Tesis_III_Mar%
c3%ada_L_Garc%
c3%ada.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1212/Tesis_III_Mar%c3%ada_L_Garc%c3%ada.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Gil, K. (2011). *Habilidades sociales y agresividad en escolares de una Institución Educativa de Independencia*. Obtenido de Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal: <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1232>

Gobierno de España. (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes en España*. Obtenido de Ministerio del Interior: <http://www.interior.gob.es/documents/10180/2563633/Encuesta+sobre+h%C3%A1bitos+>

de+uso+y+seguridad+-

de+internet+de+menores+y+j%C3%B3venes+en+Espa%C3%B1a/b88a590a-514d-49a2-9162-f58b7e2cb354

Gómez, I., García, I., & Delgado M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado de percepciones. *Perspectiva educacional*, 57(1), 99-119.

González, S., Zayas, A., & Guil, R. (2015). Relaciones personales en la sociedad de las redes sociales virtuales. *Revista de estudios socieducativos RESED*(3), 39-45.

González-Pianda. (2003). El rendimiento escolar. un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 7(8), 247-258.

González-Pianda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Grande, M., Cañón, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la Información y la Comunicación: Evolución del concepto y características. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 218-230.

Grigg, D. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyber-bullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156.

Guerra, N., Nucci, L., & Huesmann, L. (1994). *Moral cognition and childhood aggression*. New York: Plenum Press.

Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13(1), 23-45.

Guzmán, E. (2016). Cultura escolar: significados construidos por estudiantes en torno a su

influencia en la permanencia y acceso a la educación superior. *Integración Académica en Psicología*, 4(12), 24-44.

GWI. (2020). *Social media Report. GWI's flagship report on the latest trends on social media.*

Obtenido de GlobalWebInterview:
https://www.globalwebindex.com/hubfs/Downloads/Social%20Media%20Report%20-%20GWI.pdf?utm_campaign=210329%20Social%20flagship%20report%7C&utm_medium=email&_hsmi=118473500&_hsenc=p2ANqtz-9-bl6LBpmN6nkXIH7IUgAPIqb-drdqOLy6CeEl2q0JcM2UTkaNYQv37P_-dyhyI8exNT-S

Harán, J. (2021). *Violencia digital: las formas más comunes de acoso en Internet.* Obtenido de

Welivesecurity: <https://www.welivesecurity.com/la-es/2021/06/17/violencia-digital-tipos-ciberacoso-mas-comunes/>

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change. En A. Boggiano, & T. Pittman, *Achievement and motivation: A social-development perspective*. New York: Cambridge University Press.

Heekhausen, H., & Gollwitzer, P. (1987). Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.

Hellín, M. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física.* Obtenido de Tesis doctoral. Universidad de Murcia:
<https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/bbddcafyd/article/view/164/102>

Hernández, G., & Castro, A. (2014). *Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento académico del área de informática en los estudiantes de los grados 8° y 9° del instituto promoción social del norte de Bucaramanga.* Obtenido de Tesis de Maestría. Univesidad

del Tolima: <https://core.ac.uk/download/pdf/51068081.pdf>

Hernández, A., & Küster, I. (2012). Brand impact on purchasing intention. An approach in virtual social networks channels. *Economics and Business Letters*, 1(2), 1-9.

Hernández, Álvarez, Aranda. (2017). EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EDUCATIVA. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 89-112. Recuperado el Septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). México: Mc Graw Hill.

Herrera, N. (2017). *La motivación y desmotivación en las aulas de primaria*. Obtenido de Tesis de Maestría. Universidad de la Laguna: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La%20motivacion%20y%20desmotivacion%20en%20las%20aulas%20de%20primaria.pdf?sequence=1>

Hill, D. (1966). Agresión y enfermedad mental. En J. Carthy, & F. Ebling, *Historia Natural de la Agresión* (pág. 248). México: Siglo XXI.

Hootsuite. (2021). *Digital Global View Report*. Obtenido de Datareportal: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-colombia>

Huesmann, L. (1988). An Information Processing Model for the Development of Aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.

Huesmann, L., & Eron, L. (1989). Individual Differences and the Trait of Aggression. *European Journal of Personality*, 3, 95-106.

Huesmann, L., & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.

- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D., & Allen, J. (2020). Callous-Unemotional Traits and Antisocial Behavior in South Korean Children: Links with Academic Motivation, School Engagement, and Teachers' Use of Reward and Discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 1183–1195.
- I.E. Técnica Moreno y Escandón. (2012). *Inicio (página institucional de Facebook, I.E Técnica Moreno y Escandón)*. Obtenido de Facebook: <https://www.facebook.com/Instituci%C3%B3n-Educativa-T%C3%A9cnica-Moreno-Y-Escandon-327710383958869/>
- I.E. Técnica Moreno y Escandón. (2014). *Manual de Convivencia Nuevo*. Obtenido de Presentación de Slideshare: <https://es.slideshare.net/sebasecret/mariquita-iet-moreno-y-escandon-manual-de-convivencia-nuevo>
- Ibañez, M. (2017). Topología: Clasificación e influencia de las redes sociales. *Entretejidos. Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*, 1(6), 1-22.
- Instagram. (2021). *Condiciones de uso*. Obtenido de Servicio de ayuda: <https://help.instagram.com/581066165581870>
- Isaza, J. (2018). *En las pruebas PISA, Colombia sigue ocupando el último lugar entre los países de la OCDE*. Obtenido de UTADDEO: <https://www.utadeo.edu.co/es/noticia/utadeo-en-los-medios/home/1/en-las-pruebas-pisa-colombia-sigue-ocupando-el-ultimo-lugar-entre-los-paises-de-la-ocde>
- Izquierdo, J. (2019). *La casa versátil. El habitar Millennial*. Obtenido de Universidad Politécnica de Madrid: http://oa.upm.es/58065/1/TFG_20_Izquierdo_Valverde_Javier.pdf
- Jacinto, L., & Cantó, J. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de Educación*

Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales.

Obtenido de Tesis doctoral. Universidad de Huelva:

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/311435/TJVMO.pdf?sequence=1&is>

Allowed=y

Jiménez, M. (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E.

Fernández-Abascal, M. Jiménez, & M. Martín, *Emoción y motivación: La adaptación*

humana. Madrid: : Centro de Estudios Ramón Acelles S. A.

Juvonen, J., & Wentzel, J. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford.

Kassinove, H., & Chip, R. (2005). *El manejo de la agresividad. Manual de tratamiento completo para profesionales*. España: Desclée de Brouwer.

Kassinove, H., & Fuller, J. (1999). Anger disorders: frequent, ignored and possibly absolutely universal. *Simposio sobre Cultural Universals in Psychopathology. Celebrado en el marco del Congreso Anual de la American Psychological Association*. Boston, M.A.

Kassinove, H., & Fuller, J. (2000). The Experience, Expression and Treatment of Clinically Angry Men. *Simposio sobre Anger: "Implications and Community and Clinical Populations" celebrado en el marco del Congreso Anual de la Association for Advancement of Behavior Therapy*. New Orleans LA.

Kassinove, H., Roth, D., & Fuller, J. (2002). Effects of Trait Anger and Anger Expression Style on Competitive Attack Responses in a Wartime Prisoner's Dilemma Game. *Aggressive Behavior*, 28, 174-125.

Kaufman, Z., Braunschweig, E., Feeney, J., & Dringus, S. (2014). Sexual risk behavior, alcohol use, and social media use among secondary school students in informal settlements in Cape Town and Port Elizabeth, South Africa. *AIDS Behav*, 18(9), 1661-74.

- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. London: Blackwell Publishing.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383-409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381-395.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. (1992). Interest, learning and development. En K. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: NEA.
- Küster, I., & Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la Web semántica. *Universia Business, 37*, 104-119. Obtenido de *Universia Business Review*.
- L1GHT. (2020). *Rising Levels of Hate Speech & Online Toxicity During This time os crisis*. Obtenido de https://l1ght.com/Toxicity_during_coronavirus_Report-L1ght.pdf
- Lacunza, A., Contini, E., Caballero, S., & Mejail, S. (2019). Agresión en las redes y adolescencia: Estado actual en América Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación y Desarrollo, 27*(2), 6-32.
- Lacunza, B., Caballero, V., Contini, N., & Llugdar, A. (2016). Estudio psicométrico del cuestionario de conducta antisocial (CC-A) en adolescentes tempranos de Tucumán (Argentina). *Psicología desde el Caribe. Revista de la Universidad del Norte, 33*(3), 250-264.
- Lagerspetz, K. (1961). Genetical and Social Causes of Aggressive Behavior on Mice. *Scand. J. Psychol., 2*, 167-173.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones, 3*(1), 313-350.

- Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2014). A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing. *Enseñanza & Teaching. Ediciones Universidad de Salamanca*, 32(1), 43-57.
- Latorre, M. (2018). *Historia de las web 1.0, 2.0, 3.0, 4.0*. Obtenido de Universidad Marcelino Champagnat: https://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia%20de%20la%20Web.pdf
- Lee, E., Lee, J., Moon, J., & Soung, Y. (2015). Pictures Speak Louder than Words: Motivations for Using Instagram. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 18(9), 552-556.
- Lepper, M., & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone, & J. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents’ experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: the role of goal orientation in fostering adaptative motivation affect and cognition. En C. Sansone, & J. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivations. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *Sage Journal*, 27(2), 122-133.
- Liu, D., Kirschner, P., & Karpinsky, A. (2017). A meta-analysis of the relationship of academic

- performance and Social Network Site use among adolescents and young adults. *Computers in Human Behavior*, 77, 148-157.
- Llamas , F., & Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 43-57.
- Locke, E., & Latham, G. (1985). The application of goal setting to sport. *Journal of*, 7, 205-222.
- López, G. (2002). Tecnologías de Internet: De Arpanet a la 3G. *Revista Castellano-manchega de Ciencias Sociales*(5), 13-55.
- López, G., & Carmona, P. (2014). Sujetos virtuales, violencias reales: una perspectiva crítica del fenómeno del ciberbullying. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 14-27.
- López-Gallardo, C. (2018). *Comportamiento agresivo y variables psicoeducativas en la infancia tardía*. Obtenido de Tesis doctoral. Universidad de Alicante: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99377/6/tesis_carolina_lopez_gallardo.pdf
- Lovisa, H. (2021). *Social media use and externalizing behaviors among adolescents*. Obtenido de Reykjavík University. Bachelor's Tesis: https://skemman.is/bitstream/1946/39046/1/BS.Hildur_Lovisa_Hlynsd.pdf
- Luján, S. (2018). *Programación de aplicaciones web: Historia, principios básicos y clientes web*. España: Editorial Club Universitario.
- MacCune, Z. (2011). *Consumer Production in Social Media Networks: A case study of the "Instagram" iPhone App*. Obtenido de Tesis de Maestría. Cambridge University: <https://www.readkong.com/tmp/readkong--a-case-study-of-the-instagram-iphone-app-5286931.pdf>
- Mackal, P. (1983). *Teorías psicológicas de la Agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., & Beaton, M. (2013).

- Teens, Social Media, and Privacy*. Obtenido de PewResearchCenter: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2013/05/PIP_TeensSocialMediaandPrivacy_PDF.pdf
- Maher, M., & Braskamp, L. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington: Lexington Book.
- Malo, P. (2018). *Dos tipos de agresión en la evolución humana*. Obtenido de Evolución y neurociencias: <https://evolucionyneurociencias.blogspot.com/2018/02/dos-tipos-de-agresion-en-la-evolucion.html#:~:text=La%20agresi%C3%B3n%20proactiva%20se%20ha,emocional%20y%20agresi%C3%B3n%20%E2%80%9Ccaliente%E2%80%9D>.
- Marcelino, G. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración. *Ícono 14, 13*, 48-72. doi:10.7195/ri14.v13i2.821
- Marchesi, A., & Hernández, C. (2000). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación por la modernización de España.
- Martínez, B. (1981). *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid: Narcea.
- Martínez, L. (2018). *Facebook, estimulación atencional y el aprendizaje de algunos temas de tecnología en estudiantes de grado décimo*. Obtenido de Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11088/TO-22798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and

Victimization? *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13.

Martín-Perpiñá, M. (2019). *Uso excesivo de las Tics y las redes sociales y Media Multitasking en adolescentes: Estudio sobre su relación con la personalidad, el contexto social y las funciones ejecutivas*. Obtenido de Tesis doctoral. Universitat de Girona: <http://hdl.handle.net/10803/669782>

McClelland, D. (1988). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Mead, M. (2002). *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.

Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

Meier, E., & Gray, J. (2014). Facebook photo activity associated with body image disturbance in adolescent girls. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 17(4), 199-206.

Mejía, V. (2015). *Análisis de la influencia de las redes sociales en la formación de los jóvenes de los Colegios del Cantón Yaguachi*. Obtenido de Tesis de pregrado. Universidad de Guayaquil: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/7468/1/TESIS%20%20COMPLETA.pdf>

Mendizábal, M. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, 5, 52-69.

Mendoza, J. (2018). Uso excesivo de redes sociales e internet y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de la carrera de Psicología UMSA. *Educación Superior*, V(12), 58-69.

Meza, H. (2019). *Uso de redes sociales y comportamiento asertivo de los estudiantes de la I.E.P. Talentos, el Tambo*. Obtenido de Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional del Centro

del Perú:

https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/6011/T010_20056707_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Millán, J. (2006). *Breve historia de la internet, El futuro caliente de la guerra fría*. Obtenido de Versión ampliada de Protagonistas del Siglo XX, 31, coleccionable de El País, en noviembre de 1999: <http://jamillan.com/histoint.htm>

Miller, N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 337-342.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de abril 16 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. . Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf&clen=156962&chunk=true

MinTic. (2019). *Aspectos básicos de la industria 4.0*. Obtenido de Ministerio de Tecnologías de la información y las comunicaciones: https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-124767_recurso_1.pdf

Mitchell, M. (1993). Situational interest: its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

Moffitt, T. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial. behaviour: A 10-years research review and a research agenda. En B. Lahey, T. Moffitt, & A. Caspi, *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (págs. 49-75). New York: Guilford Press.

Molero, M., Martos, A., Cardila, F., Barragán, A., Pérez-Fuentes, M., Gásquez, J., & Roales-Nieto, J. (2014). Uso de internet y redes sociales en estudiantes universitarios. *European Journal*

of Child development, Education and Psychopathology, 2(3), 81-96.

Molina , S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(1), 151-175.

Molina del Peral, J., & Vecina, P. (2015). *Bullying, Cyberbullying y Sexting*. Madrid: Pirámide.

Molina, L. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que

lo puedan afectar. *Revista médica electrónica*, 37(6), 617-626.

Mollenhauer, K. (1973). Sozialpädagogik. En H. Groothoff, *Pädagogik*. Frankfurt: Fischer.

Monedero, C. (1984). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

Montes, I., & Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la*

Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa. Obtenido de Tesis de maestría. Universidad

EAFIT:

[https://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-](https://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-)

[eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-](https://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-)

[Perspectiva%20cuantitativa.pdf](https://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-)

Morales, A. (29 de Mayo de 2019). *TodaMateria*. Recuperado el Septiembre de 2020, de Deserción

escolar:

[https://www.todamateria.com/desercion-](https://www.todamateria.com/desercion-escolar/#:~:text=Consecuencias%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar&text=Afectar%20de%20manera%20negativa%20el,capital%20humano%20es%20menos%20calif)

[escolar/#:~:text=Consecuencias%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar&text=Af](https://www.todamateria.com/desercion-escolar/#:~:text=Consecuencias%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar&text=Afectar%20de%20manera%20negativa%20el,capital%20humano%20es%20menos%20calif)

[ectar%20de%20manera%20negativa%20el,capital%20humano%20es%20menos%20calif](https://www.todamateria.com/desercion-escolar/#:~:text=Consecuencias%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar&text=Afectar%20de%20manera%20negativa%20el,capital%20humano%20es%20menos%20calif)

[icado.](https://www.todamateria.com/desercion-escolar/#:~:text=Consecuencias%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20escolar&text=Afectar%20de%20manera%20negativa%20el,capital%20humano%20es%20menos%20calif)

Morales, L., Morales, V., & Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Humanidades, Tecnología*

y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional, 1-5.

Morales, T., Serrano, M., Miranda D, & Santos, A. (2014). *Cyberbullying, acoso cibernético y*

delitos invisibles. Experiencias Psicopedagógicas (1 ed.). México: Dirección de Difusión

y Promoción de la investigación y los Estudios Avanzados.

- Moreno, J. (2018). *Redes sociales y procesos escolares en un mundo de pequeños relatos*. Obtenido de Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11127/TO-22805.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, N., González , A., Torres, A., & Araya, J. (2017). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 8-19.
- Moreno, N., Marín, A., Cano, V., Sanabria, J., Jaramillo, Á., & Ossa, J. (2021). Mediaciones parentales y uso de internet por niños, niñas y adolescentes colombianos. *Revista de Psicología y Ciencias afines*, 38(2), 275-290.
- Morocco, P. (2015). *Uso del Facebook y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, periodo 2014*. Obtenido de Tesis de pregrado. Universidad Nacional del Altiplano: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/2375/Morocco_Pachecca_Sandra_Magaly.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mouren-Simeoni, M. (2002). Psychopharmacological treatment of children and adolescents aggressiveness. *Neuropsychiatrie del'enfance et de l'adolescence*, 50, 500-504.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad*. Obtenido de Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3039/1/T24725.pdf>
- Muñoz, J. (2015). *Expresión de Ira y Violencia Escolar: Estudio en una Muestra de Alumnos de E.S.O. de la Región de Murcia*. Obtenido de Tesis doctoral. Universidad de Murcia: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/311435/TJVMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, R. (2013). *Diseño e implementación de una aplicación para Facebook*. Obtenido de

Universidad Carlos III de Madrid. : https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/17875/PFC_Rocio_Munoz_Medina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 6, 169-178.

Nebreda, I. (2013). *El origen de Internet. El camino hacia la red de redes*. Obtenido de Universidad Politécnica de Madrid: http://oa.upm.es/22577/1/PFC_IVAN_NEBREDA_RODRIGO.pdf

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames, & C. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (págs. 39-73). New York: Academic Press.

Nicholls, J. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Nichols, J., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

Nocentini, A., Calmaestre, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 129-142.

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (págs. 41-67). Braga: Universidade do Minho.

- Núñez, J., & González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. González-Pienda, J. Escoriza, R. González Cabanach, & A. Barca, *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., & González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10*, 97-109.
- O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies, 65*(1), 17-37.
- OCDE. (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018*.
Obtenido de OCDE:
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ohannessian, C., & Vannucci, A. (2020). Uso de las redes sociales y conductas de externalización durante la adolescencia temprana. *Juventud y Sociedad, 53*(6), 871-893.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. México: Alfaomega.
- Owens, L., & McMullin, C. (1995). Gender Differences in Aggression in Children and Adolescents in South Australian Schools. *International Journal of Adolescence and Youth, 6*(1), 21-35.
- Pacheco, B., Lozano, J., & González, N. (2018). Diagnóstico de utilización de Redes sociales: factor de riesgo para el adolescente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo, 8*(16).
- Pagelow, M. (1992). Adult Victims of Domestic Violence: Battered Women. *Journal of interpersonal violence, 7*(1), 87-120.
- Pajares, F., Britner, S., & Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and selfbeliefs

- of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Palacios, J., & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y desarrollo*, 7, 5-16.
- Paniagua, H. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. *Pediatría Integral*, XVIII(10), 686-693.
- Parra, M. (2016). *Influencia de las redes sociales en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año de educación general básica, de la escuela de educación básica "Catamayo", en el año lectivo 2015-2016*. Obtenido de Tesis de licenciatura. Universidad tecnológica Equinoccial : http://repositorio.ute.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/123456789/15713/68154_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parrot, D., & Giancola, P. (2007). Addressing “The criterion problem” in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 280-299.
- Patterson, G. (1982). *A social learning approach. III Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pavón, M. (2015). *El uso de las redes sociales y sus efectos en el rendimiento académico de los alumnos del Instituto San José, El progreso, Yoro-Honduras*. Obtenido de Tesis de Maestría. Universidad Rafael Landívar: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/83/Pavon-Martin.pdf>
- Pedersen, W., González, C., & Miller, N. (2000). The moderating effect of trivial triggering provocation on displaced aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78,

913-927.

Pelegrín, A., & Garcés de los Fayos, E. (2007). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: El comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15, 119-289.

Penado, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales*. Obtenido de Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16380/1/T33913.pdf>

Peñañiel, L. (2016). *Las redes sociales en el aula y su incidencia en el inter-aprendizaje de la carrera de comunicación social de la universidad Técnica de Ambato*. Obtenido de Tesis de pregrado. Universidad Técnica de Ambato: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23584/1/FJCS-CS-419.pdf>

Pérez, G. (2011). La Web 2.0 y la sociedad de la información. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57-68.

Pérez, M., & Urquijo, S. (2001). Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico. *Psicología Escolar Educativa*, 5(1), 49-58.

Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Ben-Boubaker, S. (s.f.). Los Youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Revista Comunicar*, XXVI(55), 61-70.

Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: CEAC.

Pizarro, M. (2021). *Redes sociales y motivación académica en estudiantes de quinto de secundaria en el marco de emergencia COVID-19, 2020*. Obtenido de Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/65169/Pizarro_CMN-

SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ponce, I. (2012). *Redes Sociales [versión electrónica]*. España: Observatorio Tecnológico del Ministerio. Obtenido de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/web-20/1043-redes-sociales>

Pons, S. (2012). *Desarrollo de modelo de gestión para implementación de soluciones Web basado en nuevas tecnologías*. Obtenido de Tesis de Maestría. Escuela Politécnica del Ejército: <http://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/6038/1/T-ESPE-034056.pdf>

Prades, M., & Carbonell, X. (2016). Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. *Communications Papers*, 15(9), 27-36.

Prato, L. (2010). Aplicaciones Web 2.0: redes sociales. *Revista de la Universidad Nacional de Villa María*, 1-8.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizont. MCB University Press*, 9(5), 1-6.

Presidencia de la República. (2013). Decreto 1377 de junio 27 de 2013. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012, Derogado Parcialmente por el Decreto 1081 de 2015. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53646>

Pujazon-Zazik, M., & Park, M. (2010). To tweet, or not to tweet: gender differences and potential positive and negative health outcomes of adolescents' social internet use. *Am J Mens Health*, 4(1), 77-85.

Quispe, A. (2018). *La web 2.0 y sus aplicaciones*. Obtenido de Universidad Nacional de Educación: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2976/MONOGRAFIA%20PETER%20QUISPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Qustodio. (2020). *Más conectados que nunca. Familias en cuarentena: un año atrapados detrás de la pantalla*. Obtenido de Informe anual de Qustodio sobre los hábitos digitales de los niños: https://qweb.cdn.prismic.io/qweb/ef9507d0-e1e6-4538-ba9d-66a786b94911_ES_Kids+and+Apps+annual+report_20210408.pdf
- Radl, R. (1984). Conceptos, teoría y desarrollo de la Pedagogía Social. *Bordón: Revista de pedagogía*(251), 17-44.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., . . . Liu, J. (2006). The Reactive–Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *NIH Public Access*, 32(2), 159-171.
- Raine, A., Lencz, T., Bihrlé, S., LaCasse, L., & Colletti, P. (2000). Reduced prefrontal grey matter volume and reduced autonomic activity in antisocial personality disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 57, 19-27.
- Raine, A., Stoddard, J., Bihrlé, S., & Buchsbaum, M. (1998). Prefrontal glucose deficits in murderers lacking psychosocial deprivation. *Neuropsychiatry Neuropsychology and Behavioral Neurology*, 11, 1-7.
- Ramírez, F., Reyes, A., & Rivera, M. (2007). Agresividad, trastorno antisocial y violencia. *Revista Médica Honduras*, 75, 190-196.
- Ramírez, M., Erasmo, R., Devia, R., & León, R. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: Estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 663-672. Recuperado el 12 de Agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379013.pdf>
- Raya, A., Pino, M., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 211-222.

- RD Station. (2021). *La Guía definitiva de Redes Sociales*. Obtenido de https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/20473/1519669802La_Gua_definitiva_de_Reddes_Sociales.pdf
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Renfrew, J. (2005). *La agresión y sus causas* (1 ed.). MAD.
- Renninger, K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. En C. Sansone, & M. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Reolid-Martínez, R., Flores-Copete, M., López-García, M., Alcantud-Lozano, P., Ayuso-Raya, C., & Escobar-Rabadán, F. (2016). Frecuencia y características de uso de Internet por adolescentes españoles. Un estudio transversal. *Archivos argentinos de pediatría*, 114(1), 6-13.
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Physical verbal aggression and depression in adolescents: The role of cognitive emotion regulation strategies. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1245-1254.
- Reyes, I. (2019). Adaptación de la escala MAPE II al contexto colombiano. *Tesis psicológica*, 14(2), 148-165.
- Richardson, D., & Green, L. (2003). Defining nondirect aggression raises general questions about the definition of aggression. *International Review of Social Psychology*, 16(3), 5-10.
- Río del, J., Sádaba, C., & Bringue, X. (2009). Menores y redes ¿sociales?: De la amistad al cyberbullying. *Juventud y Nuevos Medios de Comunicación*, 7, 115–129.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2008). *Metodología de la Investigación*. Cataluña: UOC.

- Rodríguez, M., López, A., & Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 50, 77-93.
- Roncero, D., Andreu, J., & Peña, M. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 88-101.
- Rottinghaus, P., Larson, L., & Borgen, F. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.
- Rubio-Romero, J., & Perlado Lamo de Espinosa, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Ícono* 14, 13(2), 73-94.
- Ruiz, A. (2019). Competencia digital y TICs en interpretación: "renovarse omorir". *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 55-71.
- Ruiz, G. P. (2014). CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL BACHILLERATO: CASO UNIVERSIDAD DE SINALOA. *Ra Ximhai*, 51-74.
Recuperado el Agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. Deci, & R. Ryan, *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Sabeh, E., Caballero, V., & Contini, N. (2017). Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: Una perspectiva desde el ciclo vital. *Cuadernos Universitarios*(10), 77-95.
- Sahin, C. (2018). Social Media Addiction Scale – Student Form: The Reliability and Validity Study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 168-182.
- Salmerón, M., Eddy, L., Paniagua, H., & Ruiz, P. (2015). *Guía clínica sobre el Ciberacoso para*

profesionales de la salud. Obtenido de Presentación de Slideshare elaborada como contenido para el tema 6: Ciberacoso escolar y grooming (MOOC “Repercusiones de las TIC sobre la salud: Ciberacoso y otros riesgos”): <https://es.slideshare.net/guiaclinicaciberacoso/presentacin-contenido-tema-ciberacoso-mooc>

Salvat, G., & Serrano, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Sánchez, C., & Cerezo, F. (2018). Consecuencias psicológicas, sociales y académicas del ciberbullying: una revisión teórica. En J. Gasquez, M. Molero, M. Pérez-Fuentes, A. Martos, M. Simón, A. Barragán, & M. Sisto, *La convivencia escolar: un acercamiento disciplinar* (págs. 19-24). ASUNIVEP.

Sanmartín, J. (2004). Agresividad y Violencia. En M. Santos Guerra, *El laberinto de la violencia*. *Causas, tipos y efectos* (págs. 21-46). Barcelona: Ariel S.A.

Santana, R., Marchena, R., Martín, J., & Alemán, J. (2018). Abandono escolar y formación docente. *Aula abierta*, 365-372.

Santillán-Lima, J., Molina, A., Molina, F., Rocha, C., Guerrero, K., Vásquez-Barrera, F., & Llanga-Vargas, A. (2017). *Redes sociales y el rendimiento académico, caso de estudio ESPOCH, UNACH, UEB-Universidades Ecuatorianas*. Obtenido de Universidad Estatal de Bolívar: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66331/Documento_completo___.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Save The Children. (2019). *Violencia viral, los 9 tipos de violencia online*. Obtenido de Save The Children: <https://www.savethechildren.es/actualidad/violencia-viral-9-tipos-violencia->

online

- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Schiefele, U., & Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal of Research in Mathematical Education*, 26(2), 163-181.
- Schutz, P. (1994). Goals and the transactive point between motivation and cognition. En P. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein, *Student motivation, cognition and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale,: Erlbaum.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Shapiro, B. (2011). Bajo rendimiento escolar: Una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 22(2), 218-225.
- Sheldon , P., & Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. *Computers in Human Behavior*, 58, 89-97.
- Sherman, L., Ashley, A., Hernández, L., Greenfield, P., & Dapretto, M. (2016). The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, 2(7), 1027-1035. doi:10.1177/0956797616645673
- Sijtsema, J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P., & Little, T. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social development*, 19(3), 515-534.
- Silva, R. (2005). Deserción: ¿Competitividad ó gestión? *Revista Lasallista de Investigación*, 64-69.
- Silvestre, E., & Cruz, O. (2015). Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y Sociedad*, 41(3), 475-503.

- Slonge, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, T. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility, and health. En W. Seigman, & T. Smith, *Anger, hostility and the heart* (págs. 23-42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, W., Glazer, K., Ruiz, J., & Gallo, C. (2004). Hostility, Anger, Aggressiveness, and Coronary Heart Disease: An Interpersonal Perspective on Personality, Emotion, and Health. *PubMed*, 1217-70.
- Spielberger, C., Jacobs, J., Russell, S., & Crane, R. (1983). Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale. En J. Butcher, & C. Spielberger, *Advances in Personality Assessment*. Hillsdale: LEA.
- Spielberger, C., Johnson, E., Russell, S., Crane, R., Jacobs, G., & Worden, T. (1985). The Experience and Expression of Anger: Construction and Validation of an Anger Expression Scale. En M. Chesney, & R. Rosenman, *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral Disorders*. New York: Hemisphere/Mc Graw-Hill.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Strauss, M., Gelles, R., & Smith, C. (1990). *Physical violence in American families : risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick (N.J.), U.S.A: Transaction

Publishers.

- Suárez, G., & Molina, F. (2021). *Relación entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria*. Obtenido de Tesis de maestría. Universidad de la Costa: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8813>
- Tafrate, R., Kassinove, H., & Dundin, L. (2002). Anger Episodes in High and Low Trait Anger Community Adults. *Journal and Clinical Psychology*, 58(12), 1573-1590.
- Tapia, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 45-69.
- Tedeschi, J. (1983). Social influence theory and aggression. En R. Geen, & E. Donnerstein, *Aggression: theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, págs. 135-162). Academic Press.
- Ticona, F. (2017). Influencia de las redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la macro región sur del Perú, Universidad del Altiplano. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 6(4), 329-336.
- Ting, H., Ming, W., Run, E., & Choo, S. (2015). Beliefs about the Use of Instagram: An Exploratory Study. *International Journal of Business and Innovation*, 2(2), 15-31.
- Toledo, V. (2020). *Generación Z. El fin del mundo tal y como lo conocemos*. Obtenido de Universidad de Navarra: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/59091/1/2019_2020%20TOLEDO%20VITA%20C%20Victoria.pdf
- Tremblay, R. (2003). Why socialization fails: the case of Chronic Physical Aggression. En B. Lahey, T. Moffitt, & A. Caspi, *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (págs. 182-226). New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J.

- (1999). The search for the age of “onset” of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- Trianes , M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Schoenmakers, T., & Tzavela, E. (2014). Internet addictive behaviour in adolescence: a crosssectional study in seven European countries. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 17(8), 528-535.
- Tuñez, M., & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
- Underwood, M. (2002). Sticks and stones and social exclusión: Aggression among girls and boys. En P. Smith, & C. Hart, *Blackwell handbook of childhood social development* (págs. 533-548). Oxford: Blackwell.
- UNICEF. (2017). *Niños en un mundo digital*. Obtenido de Estado mundial de la infancia 2017: <https://www.unicef.org/media/48611/file#:~:text=Los%20investigadores%20reconocen%20que%20el,est%C3%A1n%20recibiendo%20en%20otros%20lugares>.
- UNICEF. (2020). *UNICEF busca empoderar a jóvenes para evitar el acoso y prevenir los riesgos en línea*. Obtenido de UNICEF Colombia: <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/unicef-busca-empoderar-a-jovenes-para-evitar-el-acoso-y-prevenir-los-riesgos-en-linea>
- Urueña , A., Ferrari, A., Blanco, D., & Valdecasa, E. (2011). *Las Redes Sociales en Internet*. Obtenido de Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI ONTSI: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3614_d_redes_sociales_documento_0.pdf

- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Valdés, G. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Revista Estudios*, 27, 65-73.
- Valencia, J. (2019). El uso de las redes sociales y el desempeño académico de los adolescentes de básica secundaria. *Ingeniería, Matemáticas y Ciencia de la información*, 6(12), 49-61.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la Agresión y la Violencia*. Madrid: Alhambra.
- Van Rillaer, J. (1978). *La agresividad humana*. Barcelona: Herder.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in selfdetermination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Varona-Fernández, M., & Hermosa-Peña, R. (2020). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, 8(1), 18-30.
- Verbeij, T., Pouwels, J., & Valkenburg, P. (2021). The Accuracy and Validity of Self-Reported Social Media Use Measures Among Adolescents. *PsyArXiv*, 1-11. doi:<https://psyarxiv.com/p4yb2/>
- Vergara, C. (2018). Bandura y la teoría del Aprendizaje social. *Actualidad en psicología*. Obtenido

de <https://www.actualidadenpsicologia.com/bandura-teoria-aprendizaje-social/>

Verheijen, G., Burk, W., Stoltz, S., H.M. van den Berg, Y., & Cillessen, A. (2021). A Longitudinal Social Network Perspective on Adolescents' Exposure to Violent Video Games and Aggression. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 24(1), 24-31.

Vu Van, T. (2021). The Impact of Social Networking Sites on Study Habits and Interpersonal Relationships among Vietnamese Students. *National Research University Higher School of Economics Journal of Language & Education*, 7(1), 206-218.

Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children & Society*, 25, 59–72.

Weiner, A. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer – Verlag.

Winter, S. (2010). *Historia de la web 2.0*. Obtenido de Historias de la informática: <https://histinf.blogs.upv.es/2010/12/12/historia-de-la-web-2-0/>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall-Pearson.

Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2(3), 319-336.

Ynquillay, P. (2019). *Uso de redes sociales y agresividad en estudiantes preuniversitarios de la Universidad Nacional de Lima, 2019*. Obtenido de Tesis de licenciatura. Universidad

Norbert

Weiner:

http://190.187.227.76/bitstream/handle/123456789/3596/T061_45421542_T.pdf?sequenc

e=1&isAllowed=y

Zaczyck, J. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Zhang, M., Liu, H., & Zhang, Y. (2020). Adolescent Social Networks and Physical, Verbal, and Indirect Aggression in China: The Moderating Role of Gender. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-15.

Anexos



REPÚBLICA DE COLOMBIA- DEPARTAMENTO DEL TOLIMA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA MORENO Y ESCANDÓN
 SAN SEBASTIÁN DE MARIQUITA
 SITUACIÓN LEGAL: Resolución No 6998 de noviembre 13 de 2017
 Registro DANÉ N° 173443000127
 Registro Educativo N° 12233
 NIT: 809.002.832-5



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En mi condición de padre de familia del estudiante Sofía Castro Matriculado en el grado 807 de la Jornada: Mañana en la sede principal de la Institución,

AUTORIZO Y DOY MI CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo (a) en el proyecto de investigación *"Relación entre la frecuencia y uso de las redes sociales y el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón"*, a cargo del doctorante Edwin Flórez, del programa de doctorado en Ciencias de la Educación, avalado Institucionalmente por la Universidad Cuauhtémoc y con la autorización del Rector de la Institución.

Manifiesto que he sido informado que el objetivo del proyecto es "Identificar cómo la frecuencia y el uso de las redes sociales se relacionan con la conducta agresiva, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima." Adicionalmente, el proyecto permitirá fortalecer el clima de convivencia institucional y el mejoramiento de los procesos académicos.

Igualmente He sido informado que el Responsables del proyecto es Edwin Flórez Perdomo, doctorante en el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, avalado institucionalmente por la Universidad Cuauhtémoc e investigador del proyecto y que una vez autorizada la participación de mi hijo (a) se procederá a aplicar los siguientes instrumentos: Dato sociodemográficos; Cuestionario de Frecuencia y Uso de Redes Sociales SMAS-SF; Cuestionario de Agresión AQ de Buss y Perry; y Cuestionario MAPE II.

La encuesta será aplicada directamente en la Institución Educativa Moreno y Escandón, bajo la supervisión de personal docente y el investigador del proyecto. El tiempo aproximado de contestación de la encuesta será aproximadamente 60 minutos.

Confidencialidad: La Institución y el Doctorante, garantizan absoluta confidencialidad en el manejo de la información obtenida y resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro.

Este ejercicio se realizará entre el 03 y el 07 de Febrero del año en curso.

Fdo:

Diana Rivera
Padre de familia

Sofía Castro
Estudiante

EDWIN FLÓREZ PERDOMO
 Doctorante.
 Líder de la Línea de Investigación
 Doctorado en Ciencias de la Educación
 Universidad Cuauhtémoc
 Teléfono: 3005963929
 Correo electrónico: edwinett@gmail.com
 San Sebastián de Mariquita, Enero de 2022

Sigifredo Ramírez Flórez.
Rector.



REPUBLICA DE COLOMBIA- DEPARTAMENTO DEL TOLIMA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA MORENO Y ESCANDÓN
 SAN SEBASTIÁN DE MARIQUITA
 SITUACIÓN LEGAL: Resolución No 6906 de noviembre 15 de 2017
 Registro DANE N° 173443000277
 Registro Educativo N° 11133
 A.C. 808.002.812.5



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En condición de padre de familia del estudiante Juan Sebastian Osorio Moreno Matriculado en el grado 802 de la Jornada: Mañana en la sede principal de la Institución,

AUTORIZO Y DOY MI CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo (a) en el proyecto de investigación "Relación entre la frecuencia y uso de las redes sociales y el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón", a cargo del doctorante Edwin Flórez, del programa de doctorado en Ciencias de la Educación, avalado institucionalmente por la Universidad Cuauhtémoc y con la autorización del Rector de la Institución.

Manifiesto que he sido informado que el objetivo del proyecto es "Identificar cómo la frecuencia y el uso de las redes sociales se relacionan con la conducta agresiva, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima." Adicionalmente, el proyecto permitirá fortalecer el clima de convivencia institucional y el mejoramiento de los procesos académicos.

Igualmente He sido informado que el Responsables del proyecto es Edwin Flórez Perdomo, doctorante en el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, avalado institucionalmente por la Universidad Cuauhtémoc e investigador del proyecto y que una vez autorizada la participación de mi hijo (a) se procederá a aplicar los siguientes Instrumentos: Data sociodemográficos; Cuestionario de Frecuencia y Uso de Redes Sociales SMAS-SF; Cuestionario de Agresión AQ de Buss y Perry; y Cuestionario MAPE II.

La encuesta será aplicada directamente en la Institución Educativa Moreno y Escandón, bajo la supervisión de personal docente y el investigador del proyecto. El tiempo aproximado de contestación de la encuesta será aproximadamente 60 minutos.

Confidencialidad: La Institución y el Doctorante, garantizan absoluta confidencialidad en el manejo de la información obtenida y resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro.

Este ejercicio se realizará entre el 03 y el 07 de Febrero del año en curso.


Fdo:


Padre de familia

Juan Sebastian Osorio Moreno
Estudiante



EDWIN FLÓREZ PERDOMO
 Doctorante,
 Líder de la Línea de Investigación
 Doctorado en Ciencias de la Educación
 Universidad Cuauhtémoc
 Teléfono: 3005863929
 Correo electrónico: edwinett@gmail.com
 San Sebastián de Mariquita, Enero de 2022


Sigfredo Ramirez Flórez,
Rector.



REPÚBLICA DE COLOMBIA- DEPARTAMENTO DEL TOLIMA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA MORENO Y ESCANDÓN
 SAN SEBASTIÁN DE MARIQUITA
 SITUACIÓN LEGAL: Resolución No 5298 de noviembre 13 de 2017
 Registro DANE N° 17344300077
 Registro Educativo N° 22233
 NIT: 909.002.832-5



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En mi condición de padre de familia del estudiante Yenifer Eliobar Muñoz Matriculado en el grado 10-03 de la Jornada: Unica en la sede principal de la Institución,

AUTORIZO Y DOY MI CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo (a) en el proyecto de investigación *"Relación entre la frecuencia y uso de las redes sociales y el comportamiento agresivo, la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón"*, a cargo del doctorante Edwin Flórez, del programa de doctorado en Ciencias de la Educación, avalado institucionalmente por la Universidad Cuauhtémoc y con la autorización del Rector de la Institución.

Manifiesto que he sido informado que el objetivo del proyecto es *"Identificar cómo la frecuencia y el uso de las redes sociales se relacionan con la conducta agresiva, la motivación y el rendimiento académico, en estudiantes de la Institución Educativa Técnica Moreno y Escandón, del municipio de Mariquita, Tolima."* Adicionalmente, el proyecto permitirá fortalecer el clima de convivencia institucional y el mejoramiento de los procesos académicos.

Igualmente He sido informado que el Responsables del proyecto es Edwin Flórez Perdomo, doctorante en el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, avalado institucionalmente por la Universidad Cuauhtémoc e investigador del proyecto y que una vez autorizada la participación de mi hijo (a) se procederá a aplicar los siguientes instrumentos: Dato sociodemográficos; Cuestionario de Frecuencia y Uso de Redes Sociales SMAS-SF; Cuestionario de Agresión AQ de Buss y Perry; y Cuestionario MAPE II.

La encuesta será aplicada directamente en la Institución Educativa Moreno y Escandón, bajo la supervisión de personal docente y el investigador del proyecto. El tiempo aproximado de contestación de la encuesta será aproximadamente 60 minutos.

Confidencialidad: La Institución y el Doctorante, garantizan absoluta confidencialidad en el manejo de la información obtenida y resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro.

Este ejercicio se realizará entre el 03 y el 07 de Febrero del año en curso.


Fdo:


 Padre de familia

Yenifer Eliobar Muñoz
 Estudiante



EDWIN FLÓREZ PERDOMO
 Doctorante,
 Líder de la Línea de Investigación
 Doctorado en Ciencias de la Educación
 Universidad Cuauhtémoc
 Teléfono: 3005963929
 Correo electrónico: edwinet@gmail.com
 San Sebastián de Mariquita, Enero de 2022



Sigifredo Ramírez Flórez,
 Rector.

Anexo 2. Instrucciones generales del cuadernillo

Descripción del cuestionario

La encuesta contiene las siguientes partes:

Parte 1: Datos sociodemográficos.

Parte 2. Cuestionario Frecuencia de uso de redes sociales (SMAS-SF).

Parte 3. Cuestionario AQ Buss y Perry.

Parte 4. Cuestionario MAPE II

Instrucciones

A continuación encontrará una serie de cuestiones que permitirán conocer sus actitudes e intereses. En general, no existen respuestas buenas o malas, ya que las personas tienen distintos intereses y ven las cosas desde distintos puntos de vista. Conteste con sinceridad, de esta forma, se podrá conocer mejor su forma de ser. Escriba sus respuestas únicamente en la hoja de respuestas que le ha entregado el docente.

Parte 1. Diligencie sus datos personales como nombres y apellidos, edad, sexo, etc. En las secciones con opción múltiple de respuesta marque con una X sólo una opción, tal como se ilustra en el ejemplo:

¿Con quién vive?

Madre	Padre	Padre <input checked="" type="checkbox"/> Madre	Abuelos, tíos.	Otros
-------	-------	---	----------------	-------

Parte 2 y 4. En estas secciones encontrará dos posibles opciones de respuesta para cada pregunta. Lea detenidamente cada frase y elija SI o NO. No piense demasiado las respuestas ni emplee demasiado tiempo en decidirse. Responde en el mismo orden que vienen las preguntas, así evitará que se queden preguntas sin responder.

Ejemplo:

1.	Estoy ansioso por ir a las redes sociales	<input checked="" type="checkbox"/>	NO
----	---	-------------------------------------	----

Parte 3. En esta sección encontrará 5 posibles opciones de respuesta que equivalen a un número:

1 completamente FALSO para mí	2 bastante FALSO para mí	3 ni VERDADERO ni FALSO para mí	4 Bastante VERDADERO para mí	5 completamente VERDADERO para mí
-------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------	--

En la hoja de respuestas señale 1,2,3,4 o 5 frente a cada frase tal como se muestra en el ejemplo:

1.	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	---	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Evita señalar la respuesta que indica duda, a veces, o tendencias centrales, excepto cuando le sea imposible decidirse por las otras respuestas. Lo habitual es que esto suceda en pocas ocasiones.

No deje ninguna pregunta sin contestar. Es posible que algunas afirmaciones no tengan nada que ver con Ud., porque no aplican a su caso, en ese caso intente elegir la respuesta que vaya mejor con su modo de ser.

Quizás algunas preguntas le parezcan muy personales; no se preocupe y recuerde que las hojas de respuestas se guardarán como documentos confidenciales y al obtener los resultados no se consideran las respuestas una a una sino de forma global.

Conteste sinceramente. no señale sus respuestas pensando en lo que es “bueno” o lo que le interesa para impresionar al “examinador”.

Anexo 3. Encuesta sobre frecuencia de uso de las redes sociales, comportamiento agresivo y motivación académica.

Estimado estudiante: La participación en esta encuesta es absolutamente voluntaria, los datos aquí recolectados son para uso exclusivamente académicos y de carácter confidencial. Por lo tanto agradecemos ser absolutamente sincero en sus respuestas.

Nombres y Apellidos:

--

Parte 1. Datos sociodemográficos

Esta sección contiene preguntas que nos ayudarán a conocerlo mejor, por favor responda cada una de ellas. Marque con una X la respuesta correcta donde corresponda.

Edad

--

Sexo

F	M
---	---

Estrato socioeconómico

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Grado cursado actualmente

6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	----	----

¿Con quién vive?

Madre	Padre	Padre y Madre	Abuelos, tíos.	Otros
-------	-------	---------------	----------------	-------

Nivel escolar de la madre

Primaria	Secundaria	Técnico/Tecnólogo	Profesional	Posgrado
----------	------------	-------------------	-------------	----------

Nivel escolar del padre

Primaria	Secundaria	Técnico/Tecnólogo	Profesional	Posgrado
----------	------------	-------------------	-------------	----------

Parte 2. Cuestionario Frecuencia de uso de redes sociales (SMAS-SF)

A continuación se presentan unos ítems referidos al uso de las redes sociales, por favor conteste a todos ellos con sinceridad. Seleccione la opción Sí o la opción No, según lo que usted siente, piensa o hace.

1	2	3	4	5
Fuertemente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo

1.	Estoy ansioso por ir a las redes sociales	1	2	3	4	5
2.	Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales	1	2	3	4	5
3.	Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales	1	2	3	4	5
4.	Veo las redes sociales como escape del mundo real	1	2	3	4	5
5.	Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí	1	2	3	4	5
6.	Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado	1	2	3	4	5
7.	Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales	1	2	3	4	5
8.	Me expreso mejor con las personas de las redes sociales	1	2	3	4	5
9.	Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales	1	2	3	4	5
10.	Por lo general, prefiero comunicarme con personas a través de las redes sociales	1	2	3	4	5
11.	Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales	1	2	3	4	5
12.	Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo	1	2	3	4	5
13.	Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir	1	2	3	4	5
14.	Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana	1	2	3	4	5
15.	Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales	1	2	3	4	5
16.	Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales	1	2	3	4	5
17.	Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales	1	2	3	4	5
18.	Me emociona estar en las redes sociales	1	2	3	4	5
19.	Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia	1	2	3	4	5
20.	El mundo misterioso de las redes sociales siempre me cautiva	1	2	3	4	5
21.	Ni siquiera noto que tengo hambre y sed cuando estoy en las redes sociales	1	2	3	4	5
22.	Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales	1	2	3	4	5
23.	Tengo problemas físicos debido al uso de las redes sociales	1	2	3	4	5
24.	Uso las redes sociales incluso cuando tengo voy por la calle para estar informado al instante sobre los acontecimientos	1	2	3	4	5
25.	Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede	1	2	3	4	5
26.	Navego en las redes sociales para mantenerme informado	1	2	3	4	5

	sobre lo que comparten los grupos de medios sociales					
27.	Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acontecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños)	1	2	3	4	5
28.	Mantenerme informado sobre las cosas relacionadas con mis cursos (ej. tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales	1	2	3	4	5
29.	Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia	1	2	3	4	5

Parte 3. Cuestionario AQ Buss y Perry - Revisada (versión Medellín, 2004)

Marque con un X la opción que mejor represente su forma de pensar, sentir o actuar.

1 Completamente FALSO para mí	2 Bastante FALSO para mí	3 ni VERDADERO ni FALSO para mí	4 Bastante VERDADERO para mí	5 Completamente VERDADERO para mí
-------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---

1.	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
2.	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
3.	Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos	1	2	3	4	5
4.	He amenazado a gente que conozco.	1	2	3	4	5
5.	En ocasiones no puedo controlar las ganas de golpear a alguien	1	2	3	4	5
6.	Hay gente que me molesta tanto que llegamos a pegarnos.	1	2	3	4	5
7.	He amenazado físicamente a otras personas.	1	2	3	4	5
8.	Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.	1	2	3	4	5
9.	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
10.	Sé que mis amigos hablan de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
11.	Algunas veces siento que la gente me critica a mis espaldas.	1	2	3	4	5
12.	Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3	4	5
13.	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	1	2	3	4	5
14.	A menudo discuto con los demás	1	2	3	4	5
15.	Algunos de mis amigos piensan que me enfado fácilmente	1	2	3	4	5
16.	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	1	2	3	4	5
17.	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	1	2	3	4	5
18.	Soy una persona que no suele enfadarse mucho	1	2	3	4	5

19	No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Parte 4. Cuestionario MAPE II

Marque con un X la opción que mejor represente su forma de pensar, sentir o actuar.

1.	Cuando cometo errores seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	SI	NO
2.	Las tareas demasiado difíciles las dejo a un lado con gusto.	SI	NO
3.	Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	SI	NO
4.	Una vida sin trabajar sería maravillosa	SI	NO
5.	Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos	SI	NO
6.	Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	SI	NO
7.	En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciones muy grandes.	SI	NO
8.	Normalmente trabajo más duro que mis compañeros	SI	NO
9.	Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	SI	NO
10.	Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo	SI	NO
11.	Estar nervioso me presiona para rendir más	SI	NO
12.	Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SI	NO
13.	Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	SI	NO
14.	Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	SI	NO
15.	A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa	SI	NO
16.	Creo que soy bastante ambicioso.	SI	NO
17.	Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	SI	NO
18.	Los fracasos me afectan mucho.	SI	NO
19.	No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SI	NO
20.	He sido considerado siempre como muy ambicioso.	SI	NO
21.	En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	SI	NO
22.	Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	SI	NO
23.	En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico	SI	NO
24.	Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	SI	NO

25	Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	SI	NO
26	Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea insuficiente.	SI	NO
27	Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SI	NO
28	Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	SI	NO
29	Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SI	NO
30	El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	SI	NO
31	En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	SI	NO
32	Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente	SI	NO
33	Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SI	NO
34	El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	SI	NO
35	Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas	SI	NO
36	Yo me calificaría a mí mismo como vago.	SI	NO
37	Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	SI	NO
38	Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SI	NO
39	No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	SI	NO
40	Estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	SI	NO
41	Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	SI	NO
42	Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	SI	NO
43	Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso	SI	NO
44	Soy una persona que trabaja demasiado	SI	NO
45	Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	SI	NO
46	En el colegio siempre he tenido fama de vago.	SI	NO
47	Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SI	NO
48	La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando	SI	NO
49	Me esfuerzo por ser el mejor en todo	SI	NO
50	No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.		

Estas han sido todas las preguntas. Agradecemos mucho su participación.