South American Publishing

SAP Gamification and Augmented Reality. 2026;5:277
doi: 10.62486/gr2026277

ORIGINAL

Use of mobile devices and video games in the learning of students at the Faculty of Tourism of the Autonomous University of Sinaloa

Uso de dispositivos móviles y videos juegos en el aprendizaje de estudiantes de la facultad de turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Sergio Armando Morán Sánchez[1]
Jesús Alejandro Vázquez Meza[1]
Helvi Irani Morán Ortega[2]
Víctor Manuel Martínez García[1]
Yennifer Díaz Romero[1]
Manuel Iván Tostado Ramírez[1]

[1] Universidad Autónoma de Sinaloa.
[2] Universidad de Guadalajara.

Recibido: 14-07-2026 | Revisado: 12-09-2026 | Aceptado: 02-11-2026 | Publicado: 03-11-2026

Autor de correspondencia: Víctor Manuel Martínez García

ABSTRACT

This study aimed to the analyze the relationship between the use of mobile devices and video games and students´ perceptions of learning in the Faculty Tourism at the Autonomous University of Sinaloa. A quantitative, nonexperimental, cross-sectional,descriptive-correlational design was uded. The convenience sample comprised 154 students.Data were collected through a questionnaire including sociodemographic and time-use questions, as well as 23Likert-type ítems on digital resources ,learning, and potential adverse effects. Internal consistency was high for both the digital resources and learning scale (a=.942) and the adverse effects scale(a=.877). Overall perceptions of digital resources for learning were moderate (M=3.29,SD=0.69), while perceptions of adverse effects werw lower (M=2.43, SD =0.90). Time spent on social media and video games was not significantly associated with perceptions of learning or adverse effects. A small positive association was found between ordinal academic grade average and perceived learning (p=.212,adjusted p =.042). These findings describe the students in the analyzed sample; they do establish causality and connot be generalized to the entire student population.

Keywords: mobile devices; video games; learning; university students ; tourism.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el uso de dispositivos móviles y videojuegos y la percepción sobre el aprendizaje de estudiantes de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, trasversal y descriptivo-correlacional. Participaron 154 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario con preguntas sociodemográficas, de uso del tiempo y 23 reactivos tipo Likert sobre recursos digitales, aprendizaje y posibles efectos desfavorables. La consistencia interna fue de alta tanto para el bloque de aprendizaje y recursos digitales (a=.942) como para el de efectos desfavorables (a=.877). La percepción de efectos desfavorables fue menor (M=2.43;DE=0.90). Las horas de uso de redes sociales y videos juegos no representan asociaciones estadísticamente significativas con la percepciones de aprendizaje ni con los efectos desfavorables. Se observó una asociación positiva pequeña entre el promedio académico ordinal y la percepción de aprendizaje (p=.212; p ajustada=.042). Los resultados describen a la muestra estudiada y no permite establecer causalidad ni generalizarse a toda matricula.

Palabras clave: dispositivos móviles ; videos juegos ; aprendizaje; estudiantes universitarios; turismo.

© 2026; Los autores. Este artículo de acceso abierto se distribuye bajo la licencia CC BY 4.0.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el uso de dispositivos móviles y redes sociales por parte de los niños y adolescentes ha adquirido una importancia creciente en los debates educativos y sociales, particularmente por sus posibles efectos en la atención, la convivencia y los procesos de aprendizaje. Ante la situación, distintos países han comenzado a implementar medidas para regular el acceso a los menores a las plataformas digitales y limitar el uso de los teléfonos celulares en los centros educativos.

En el contexto europeo, la presidenta de la comisión europea, Ursula von der Leyen, anunció una propuesta orientada a establecer criterios comunes para regular el acceso de los menores de edad a las redes sociales. Conforme a la información publicada por(Pérez, 2026)señala que la iniciativa contempla aplicar medidas diferenciadas por edad, así como fortalecer la protección de los adolescentes en los entornos digitales. Estas propuestas responden a la preocupación por los riesgos asociados con el uso excesivo de las redes sociales y buscan promover espacios digitales más seguros para la población infantil y juvenil.

La iniciativa europea busca armonizar los criterios de protección entre los estados miembros, pues las diferencias entre sus leyes podrían traducirse en niveles desiguales de resguardo. Asimismo, propone exigir mayor responsabilidad a las plataformas digitales, mediante mecanismos para comprobar la edad de sus usuarios y la evolución de funciones que podrían favorecer un uso excesivo o compulsivo. Así, la propuesta combina medidas restrictivas con acciones orientadas a que las empresas tecnológicas asuman un papel más activo en la protección de las personas menores de edad(Pérez, 2026).

En México, el uso de los teléfonos celulares por parte de niñas, niños y jóvenes se ha convertido en una preocupación educativa, debido al tiempo que pasan frente a estos dispositivos y a las posibles interferencias con sus tareas escolares. Como respuesta, se han propuesto limitar el uso en las escuelas para facilitar la concentración y favorecer el aprendizaje. No obstante, el alcance de estas medidas también depende de que se acompañen de estrategias pedagógicas que ayuden al alumnado a utilizar las tecnologías de manera responsable.

Por otra parte, los resultados de México en las evaluaciones internacionales, entre ellas el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), muestran que persisten retos en el aprendizaje de matemáticas, lectura y ciencia. Sin embargo, estas dificultades no pueden explicarse únicamente por el uso de teléfonos celulares, ya que el desempeño escolar está asociado con factores personales, familiares, sociales y educativo. Por ello, conviene examinar cómo se relacionan los hábitos digitales en el rendimiento académico y con las experiencias del aprendizaje del alumnado.

Las restricciones el uso de los celulares durante la jornada escolar se han implementado también en otros países y sistemas educativos. En algunos casos son parciales y en otras más amplias; suelen justificarse por la intención de disminuir las distracciones y favorecer la participación del alumnado en las actividades académicas. Estas medidas han abierto una discusión sobre cómo integrar los recursos tecnológicos en la educación y al mismo tiempo, atender los efectos que podrían tener en el entorno escolar(González, 2026).

En este sentido, analizar el uso de dispositivos móviles en la educación implica observar cuánto tiempo los estudiantes los utilizan, con qué propósito y cómo se vinculan con sus procesos cognitivos, su organización académica y la construcción de aprendizajes significativos. Desde el planteamiento de Ausubel, interesa considerar las condiciones que permite relacionar los conocimientos nuevos con las estructuras cognitivas que el estudiante ya posee. Esta perspectiva permite entender la tecnología como un asunto educativo que requiere orientación, estrategias didácticas y hábitos de estudio, además de considerar posibles restricciones.

A partir de lo expuesto, la investigación analiza el uso de dispositivos móviles en el ámbito educativo y su vinculo con los procesos de aprendizaje. Se busca aportar información sobre las prácticas digitales del estudiante e identificar aspectos que contribuyan a un aprovechamiento de las tecnología más consciente, equilibrado y adecuado a las actividades académicas.

DESARROLLO

La experiencia estudiantil, la atención y el uso de dispositivos móviles en le contexto educativo

La fenomenología, el bienestar estudiantil y la procrastinación académica ofrecen enfoques

importantes para analizar lo que viven los estudiantes en los espacios educativos. A través de ellos, es posible comprender que la formación no se limita a aprender contenidos o alcanzar determinadas calificaciones, pues también está relacionadas con las experiencias personales, las emociones, las percepciones y las conductas que participan en el proceso de aprendizaje. En este marco, la fenomenología permite explorar el sentido de que los estudiantes atribuyen a sus experiencias escolares; el bienestar estudiantil abarca las condiciones peroles, sociales, emocionales y académicas vinculadas con el desarrollo integral; y la procrastinación académica ayuda a examinar las dificultades que surgen al posponer tareas y responsabilidades escolares. Consideradas en conjunto, estas perspectivas permiten comprender mejor los fenómenos como la motivación, la gestión del tiempo, el desempeño académico, la participación y la continuidad de los estudiantes en la escuela.

En la investigación educativa, el método fenomenológico busca comprender e interpretar cómo viven las personas una situación específica. Al aplicarlo, se indagan las percepciones y opiniones de quiénes participan en el fenómeno, atendiendo a la manera en que lo entienden desde su propia perspectiva y el contexto donde ocurre. El análisis permite describir esas vivencias e identificar los significativos que los participantes les asignan, con el fin de alcanzar una comprensión más profunda del problema estudiado(Hernández, 2023).

La atención es un proceso cognitivo esencial para aprender, pues participa en la selección, el procesamiento y la comprensión de la información. En la escuela, permite que los estudiantes enfoquen sus recursos mentales en una tarea, sostengan la concentración y limiten la interferencia de estímulos que podrían distraerlos. Por esta razón, desempeñan un papel relevante en la realización de actividades académicas y en la construcción de conocimientos durante la infancia(Sánchez-Pérez, 2023).

La atención en la infancia puede verse influida por distintos factores, tanto personales como ambientales. Entre los aspectos individuales se encuentran la maduración neurológica, las emociones, el interés por aprender y la capacidad del estudiante para regular su propia conducta. En el entorno, pueden influir las condiciones del espacio escolar, las formas de enseñanza, el apoyo que brinda la familia y el contacto con estímulos tecnológicos. La manera en que estos factores se combinan puede facilitar la concentración en las actividades de aprendizaje o interferir en ella. Por este motivo, conviene tenerlos presentes al estudiar el comportamiento académico de los niños (García-Fernández, 2022).

Por su parte, la atención sostenida y la selectiva están vinculadas con el desarrollo de habilidades cognitivas que apoyan el aprendizaje. Mantener la concentración y distinguir la información relevante puede ayudar a comprender textos, adquirir conceptos y resolver problemas. A su vez, estas habilidades guardan relación con la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, involucradas en la planificación, el control de la conducta y la ejecución de tareas escolares. Así, promover el desarrollo de la atención puede favorecer el rendimiento académico y la participación de los estudiantes en diversos espacios de aprendizaje(Carreón, 2024).

Los cambios sociales y tecnológicos de la actualidad plantean a la educación el reto de preparar a estudiantes que puedan desenvolverse en escenarios diversos y en constante transformación. Para ello, es necesario revisar tanto los contenidos curriculares como las estrategias pedagógicas que facilitan un aprendizaje autónomo y consentido. También conviene considerar que el desempeño académico no está determinado únicamente por las actividades intelectuales; en él participan dimensiones emocionales, sociales, motivacionales y cognitivas. Por esta razón, la enseñanza ha de contribuir a la formación integral del alumnado y al fortalecimiento de las capacidades que le permiten hacerse cargo de su propio aprendizaje(Entretenimiento, 2021).

Al mismo tiempo, la evolución de la tecnología móvil ha impulsado la difusión de los videojuegos y ha modificado las prácticas de entretenimiento y las formas de interacción social. La amplia disponibilidad de teléfonos inteligentes, junto con la variedad de juegos creados para estos dispositivos, ha facilitados que se integren en las actividades cotidianas de diferentes grupos de población. En este escenario, los videojuegos móviles ocupan un lugar significativo, en la industria del entretenimiento digital, tanto como la facilidad de acceso como por las experiencias que ponen a disposición de sus usuarios(Tépoz y Pérez, 2025).

La expansión del mercado de videojuegos móviles se vincula también con la compra de productos digitales asicados a los juegos. La adquisición de artículos virtuales – como elementos estéticos, recursos complementarios y funciones ofrecidas en las plataformas – se ha convertido en una actividad económica significativa dentro de este sector. Esto muestra que la experiencia de juego puede ir más allá del entretenimiento e incluir decisiones de consumo relacionadas con los intereses y motivaciones de quienes juegan(Syahrizal y Rahayu, 2020).

En el contexto latinoamericano, México constituye un mercado importante para la industria de los videojuegos. El aumento de usuarios y del gasto de este tipo de entretenimiento da cuenta

de la expansión del sector, que comprende también los juegos utilizados en dispositivos móviles. Ante este panorama, resulta pertinente estudiar qué factores influyen en las decisiones de consumo, en especial entre quienes juegan videojuegos de rol multijugador masivos en línea (MMORPG). Con ese objetivo,(Piedras, 2023)propone examinar variables de la teoría del comportamiento planificado (TPB) y de la versión ampliada del modelo unificado de aceptación y uso de la tecnología (UTAUT2), para determinar cómo se relacionan con la intención de compra de jugadores mexicanos y de otros países de América Latina.

Por otra parte, la influencia de otras personas puede variar según el tipo de decisión de consumo digital. En algunos casos, la intención de comparar productos virtuaels parece vincularse más con los gustos del usuario, el valor que reconoce en el producto y la satisfacción que espera obtener que con la aprobación de su entorno. Esta perspectiva subraya la conveniencia de atender a las motivaciones individuales al analizar la conducta de los jugadores y sus decisiones de compra en espacios digitales(Muharam, HarjumPangestuti y Demi, 2025).

Bienestar estudiantil y uso de dispositivos electrónicos

El bienestar de los estudiantes en relación con el uso de tecnologías digitales ha despertado un interés creciente en el ámbito educativo, debido a la necesidad de comprender cómo la exposición habitual a dispositivos electrónicos puede vincularse con su salud y desarrollo integral. Distintos estudios han empezado a explorar los posibles efectos físicos, emocionales y cognitivos del uso prolongado de estas herramientas, sobre todo, entre quienes recurren a ellas diariamente para estudiar y entretenerse. En esta línea,(Orrala, 2025)analiza las implicaciones del uso de dispositivos tecnológicos para la salud de la comunidad estudiantil, y reporta molestias asociadas con la visión, el sueño y la audición, entre otras. Asimismo, destaca la importancia de prestar atención a estos síntomas y de impulsar medidas preventivas que favorezcan un uso responsable de la tecnología.

Este panorama plantea un reto para la educación, particularmente porque las prácticas de uso de dispositivos electrónicos pueden comenzar a formarse durante la niñez y la adolescencia. La exposición habitual a las pantallas puede presentarse junto con dificultades para concentrase, descansar y organizar las tareas escolares; por lo que resulta pertinente estudiar cómo estos aspectos podrían relacionarse con el aprendizaje. La prevención, a su vez, requiere la colaboración de las instituciones educativas, el personal docente y las familias para fomentar hábitos digitales saludables desde las primeras etapas de formación.

Atender esta situación oportunamente permitiría reconocer posibles riesgos y diseñar estrategias que contribuyan al bienestar de los estudiantes durante su trayectoria académica.

El uso prolongado de dispositivos electrónicos, puede acompañarse de molestias físicas, como cansancio visual, dolor de cabeza y malestar en la espalda, el cuello o las muñecas. Estas manifestaciones podrían estar asociadas con el tiempo de exposición a las pantallas, las posturas inadecuadas y la ausencia de pausas durante su uso. Asimismo, pueden surgir dificultades para dormir, en particular cuando se continúa utilizando estos dispositivos cerca del horario de descanso. Ante estas posibles manifestaciones, es importante considerar cuánto tiempo se usan las pantallas, las condiciones ergonómicas y los hábitos digitales de los estudiantes. Sin embargo, tanto la presencia como la intensidad de las molestias deben valorarse en cada caso sin adjudicarlas únicamente al uso de la tecnología.

En la educación superior, este tema cobra relevancia porque los estudiantes recurren a dispositivos electrónicos para buscar información, cumplir con tareas académicas, comunicarse y entretenerse. Si bien estas herramientas pueden ampliar las posibilidades de aprendizaje, su uso sin pautas adecuadas puede coincidir con hábitos que afectan el descanso, la concentración y el bienestar en general.

De ahí la importancia de examinar las prácticas tecnológicas de los universitarios y explorar sus posibles vínculos con su salud física, emocional, y cognitiva, considerando las particularidades de su contexto académico.

En función de estos antecedentes, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre el uso de videojuegos y dispositivos electrónicos y la salud física, emocional y cognitiva de los estudiantes universitarios de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. A partir de este análisis, se busca generar información que contribuya a comprender los hábitos tecnológicos de esta población e identificar áreas de oportunidad para promover el bienestar estudiantil, la prevención de posibles efectos adversos y favorecer un aprovechamiento más equilibrado de los recursos digitales en el ámbito educativo.

Fundamentación teórica: teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

Esta investigación toma como fundamento la teoría del aprendizaje significativo de(David Ausubel ,1963), según la cual la incorporación de nuevos conocimientos depende en buena medida, de la manera en que el estudiante los relaciona con los saberes adquiridos previamente. Desde este enfoque, aprender va más allá de memorizar información, pues implica comprenderla e integrarla en la estructura cognitiva, estableciendo relaciones que permitan interpretar, explicar y aplicar lo aprendido en distintas situaciones.

En el contexto educativo contemporáneo, donde las tecnologías digitales forman parte de la vida cotidiana, esta teoría permite examinar cómo interactúan los conocimientos previos de los estudiantes con el uso de dispositivos electrónicos en las actividades académicas. Los niños y los jóvenes que han crecido en entornos digitales pueden haber desarrollado experiencias, habilidades y formas de relacionarse con la información que influyen en sus maneras de aprender. Sin embargo, esto no significa que utilizar tecnología produzca automáticamente aprendizajes significativos, ni que prescindir de ella genere necesariamente una desconexión cognitiva. Su aporte educativo depende de la manera en que se emplea y de su articulación con los propósitos de enseñanza, las estrategias didácticas y las necesidades del alumnado.

La propuesta de Ausubel permite comprender la importancia de establecer vínculos entre los conocimientos que el estudiante ya posee y los contenidos nuevos. Cuando estas conexiones son adecuadas, el alumnado puede reorganizar sus ideas, ampliar sus marcos de comprensión y construir significados más complejos. De esta manera, aprender no consiste únicamente en incorporar información, sino también en desarrollar conocimientos que puedan recordarse y aplicarse en diferentes contextos. Las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel importante en este proceso, pues favorecen la organización de la información, la recuperación de los saberes previos y la incorporación de nuevos conceptos, elementos que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico(Arteaga, 2024).

Desde la perspectiva cognitiva de Ausubel, la enseñanza debe partir de la identificación de los conocimientos con los que cuenta el estudiante. Estos saberes conforman una estructura cognitiva integrada por conceptos, preposiciones, experiencias e interpretaciones, que sirve como base para comprender la información presentada posteriormente. Pueden facilitar la adquisición de nuevos conocimientos cuando permiten establecer relaciones pertinentes; sin embargo, también pueden dificultarla si contienen ideas erróneas o interpretaciones que obstaculizan la comprensión de los contenidos nuevos.

Por ello, al planificar la enseñanza, conviene identificar, en la medida de lo posible, los conocimientos y las experiencias que tienen los estudiantes sobre el tema que se abordará. A partir de esta información, el docente puede seleccionar contenidos, recursos y estrategias pedagógicas que faciliten la relación entre los saberes existentes y los nuevos. Esta perspectiva reconoce que los estudiantes llegan al aula con trayectoria y niveles de conocimiento diversos, por lo que sus características y necesidades deben considerarse durante el proceso educativo.

En esta línea,(Moreira, 2020)señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando los conocimientos nuevos se integran de manera sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva de quien aprende. Esto implica que el estudiante no se limita a repetir la información, sino que la comprende, puede explicarla y sabe utilizarla en distintas situaciones. En consecuencia, la enseñanza debe procurar que los contenidos se comprendan de manera duradera y puedan aplicarse, en lugar de centrarse exclusivamente en a la memorización mecánica o en la preparación para las evaluaciones.

Para esta investigación, la teoría del aprendizaje significativo proporciona un marco para analizar el uso que los estudiantes hacen de los dispositivos electrónicos y la posible relación entre sus experiencias tecnológicas y sus actividades académicas. Estos recursos pueden facilitar la búsqueda de información, la consulta de materiales y la realización de tareas. Al mismo tiempo, resulta importante explorar si determinados hábitos de uso se relacionan con dificultades para mantener la atención, organizar el tiempo o completar las actividades escolares. Para ello, es necesario distinguir entre el uso académico y el recreativo, así como considerar el propósito, la frecuencia y las circunstancias en que se utilizan los dispositivos.

Así, la contribución de la teoría de Ausubel consiste en ofrecer una perspectiva para comprender el aprendizaje a partir de los conocimientos previos, la construcción de significados y la incorporación de información nueva. Su aplicación orienta la reflexión sobre las condiciones pedagógicas que pueden favorecer el uso educativo de la tecnología, sin asumir de antemano que los dispositivos móviles son positivos o negativo por sí mismo. De este modo, se busca ampliar la comprensión de los hábitos tecnológicos del alumnado y de sus posibles vínculos con los procesos de aprendizaje y el desarrollo académico.

La fenomenología del uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo

La presencia de dispositivos electrónicos en los espacios educativos plante retos que van más allá del acceso a la tecnología, pues también involucra a las percepciones, experiencias del profesorado. En este contexto, el temor o la falta de confianza ante las herramientas digitales puede influir en la manera en que los docentes la incorporan a su prácitca pedagógica. En algunos pueden considerar que los teléfonos celulares y las computadoras dificultan el control del grupo o alteran las dinámicas tradicionales de enseñanza, en lugar de reconocerlos como recursos que podrían complementar el aprendizaje si se utilizan como una orientación adecuada.(Montero y Lugo, 2026)examinan esta situación a partir de las experiencias del profesorado y de las tensiones entre la cultura digital del estudiantado y las prácticas educativas desarrolladas en el aula.

La resistencia al uso de los recursos tecnológicos puede relacionarse con la formación profesional del docente, las condiciones institucionales y la falta de orientación pedagógica. Cuando los educadores no cuentan con suficiente preparación para emplear estas herramientas con fines didácticos, pueden enfrentar dificultades para incorporarlas adecuadamente a la enseñanza. Por esta razón, la capacitación no debiera limitarse al manejo técnico de los dispositivos, sino que también tendrían que desarrollar criterios pedagógicos y reflexivos para valorar sus posibilidades, limitaciones y riesgos. El desafío consiste en promover prácticas educativas que respondan a los cambios sociales y tecnológicos sin perder de vista los propósitos formativos de la escuela.

Asimismo, la falta de oportunidades de alfabetización digital en las instituciones educativas puede acentuar las desigualdades entre los estudiantes, especialmente cuando existen diferencias en las posibilidades de aprendizaje que tiene en sus hogares y en sus comunidades. En el nivel prescolar, el contacto de las tecnologías requiere una planificación acorde con la edad de los niños, su desarrollo y los objetivos pedagógicos(Murillo y González, 2022)permiten situar este debate en relación con las desigualdades educativas y los obstáculos que pueden limitar el aprovechamiento de los recursos tecnológicos. Desde esta perspectiva, su incorporación no debiera depender únicamente de las preferencias personales del docente, sino que también de las necesidades del alumno, las condiciones de cada institución y el derecho de recibir una educación pertinente y equitativa.

En este sentido, analizar las experiencias del profesorado y los significados que atribuyen a la tecnología resulta importante para comprender cómo se incorporan en la escuela. Aunque numerosos niños y jóvenes tienen el contacto con dispositivos digitales desde edades tempranas, conocer estas herramientas no significa necesariamente saber utilizarlas con fines educativos o valorar críticamente la información disponible. Por ello, corresponde a la escuela participar de las experiencias de los estudiantes y transformarlas en oportunidades de aprendizaje mediante en actividades que promuevan el análisis, la reflexión y la construcción de conocimientos.(Mendoza, 2026)propone examinar la relación entre las experiencias digitales de la infancia y las posibilidades de aprovecharlas en el proceso educativo.

Desde una perspectiva fenomenológica, las experiencias humanas se estudian a partir de los significados que las personas construyen al relacionarse con su entono. En este marco, el enfoque de la responsividad de Waldenfels permite considerar como responden las personas ante situaciones, demandas y acontecimientos que cuestionan sus formas habituales de comprender el mundo. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite indagar cómo docentes y estudiantes enfrentan los cambios tecnológicos qué inquietudes le generan y de qué manera responden a las nuevas demandas de la sociedad digital. Por tanto, las reacciones de miedo, incertidumbre o aceptación deben comprenderse en relación con las experiencias personales, las prácticas sociales y las condiciones institucionales que les dan forma, en lugar de analizarlas de manera aislada(Waldenfels, Bravo y Rodríguez-Martín, 2025).

La creciente presencia de dispositivos móviles y videojuegos también plantea interrogantes sobre el lugar que ocupan en la vida cotidiana de los jóvenes. Algunos contenidos digitales incluyen escenas violentas, presentan la obtención rápida de éxito económico o muestran estilos de vida centrados en el consumo y la exhibición de bienes. De manera similar, en las redes sociales circulan imágenes idealizada de riqueza, reconocimiento y realización personal que no siempre reflejan las circunstancias que hay detrás de esas representaciones. Por ello, resulta pertinente estudiar cómo interpretan los jóvenes estos contenidos y de qué manera distinguen entre las representaciones digitales y las situaciones cotidianas. No obstante, sus posibles efectos pueden variar según la edad, el tipo de contenido, el tiempo de exposición, la orientación de los adultos y las características de cada estudiante. En el ámbito educativo, uno de los principales retos consiste en procurar que el uso recreativo o carente de limites claros de los dispositivos no obstaculicen las tareas académicas, el descanso, la convivencia ni el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Esto no implica atribuir un carácter perjudicial a toda interacción digital, sino reconocer la impor-

tancia de desarrollar capacidades para utilizar la tecnología de manera equilibrada, responsable y crítica. La escuela puede contribuir a que los estudiantes examinen la información que reciben, cuestionen los mensajes difundidos en las plataformas digitales y construyan criterios para distinguir los contenidos confiables de las representaciones ficticias y de las conductas que pueden resultar perjudiciales en la vida social.

Frente a este panorama, resulta fundamental que las autoridades educativas, las escuelas, el profesorado y las familias participen de manera coordinada. La orientación sobre el uso de dispositivos electrónicos puede comenzar en la educación básica y continuar en los niveles medio superior y universitarios, de acuerdo con las necesidades de cada etapa formativa. Entre las acciones que pueden considerarse se encuentran la formación en ciudadanía digital, el acompañamiento familiar, la capacitación docente y el establecimiento de acuerdos claros sobre el uso de la tecnología. En conjunto, estas acciones pueden contribuir al desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad de los estudiantes en sus interacciones digitales. Por tanto, estudiar desde la fenomenología las excelencias relacionadas con el uso de dispositivos electrónicos permite aproximarse a esta problemática desde las perspectivas de las personas involucradas en la educación. Conocer cómo los estudiantes comprenden los contenidos digitales, de qué manera el profesorado enfrenta su incorporación en el aula y cómo las familias orientan el uso de la tecnología puede aportar elementos para formular estrategias educativas acordes con esas experiencias. El propósito no consiste en restringir la tecnología ni en promover su uso indiscriminado, sino en reconocer las condiciones que permiten aprovecharla con fines educativos y favorecer el bienestar y desarrollo integral del alumnado.

Procrastinación académica y dependencia al dispositivo móvil en estudiantes universitarios

La procrastinación académica consiste en aplazar repetidamente y sin una razón justificada las tareas y obligaciones escolares, incluso cuando el estudiante es consciente de las posibles consecuencias desfavorables de esta decisión. Además de dificultar el cumplimiento de las actividades académicas, esta conducta puede acompañarse de ansiedad, preocupación, frustración e insatisfacción personal. En ella intervienen dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales que influyen en la toma de decisiones, especialmente cuando el estudiante debe elegir entre atender sus responsabilidades académicas o realizar actividades que ofrecen una gratificación inmediata(Castillo y María, 2025).

Entre los aspectos relacionados con la procrastinación académica se encuentran la autorregulación y la postergación de actividades. La primera implica que el estudiante establezca metas, supervise es avances y gestiones sus pensamientos, emociones y conductas para cumplir sus objetivos de aprendizaje. La postergación, por su parte, se manigueta cuando las responsabilidades escolares se dejan para después de manera reiterada, incluso cuando existen condiciones para realizarla. Estas dificultades pueden relacionarse con la ansiedad, una menor percepción de la propia capacidad y un mayor estrés ante la posibilidad de no responder a las exigencias académicas.

En la procrastinación académica pueden intervenir diversos factores, como las dificultades para administrar el tiempo, el escaso autocontrol, los problemas de autorregulación la incertidumbre, el perfeccionismo y las experiencias de aprendizaje anteriores. También pueden influir las relaciones familiares y los estilos de crianza. Entre las consecuencias asociadas con este comportamiento se encuentran el aumento del estrés, las dificultades de atención, un bajo desempeño académico y en ciertos casos, el riesgo de reprobar o abandonar los estudios universitarios. Por esta razón, conocer los factores que intervienen en el aplazamiento de las tareas escolares resulta relevante para plantear estrategias que promuevan la autonomía y la responsabilidad académica (Vacacela et al, 2023)

En este contexto, el uso de dispositivos móviles constituye un aspecto de interés para analizar los hábitos y las conductas de los estudiantes. Los teléfonos celulares permiten realizar actividades académicas, buscar información, comunicarse y consultar contenidos de entretenimiento. Sin embargo, cuando su uso interfiere frecuentemente con las obligaciones escolares, puede convertirse en una distracción y dificultar la administración del tiempo y la realización de las tareas. Este fenómeno merece atención durante la adolescencia y la juventud, etapas en la que los dispositivos móviles suelen utilizarse para relacionarse con otras personas, entretenerse y participar en actividades educativas.

El aumento del uso de teléfonos celulares se hizo especialmente evidente durante la pandemia de COVID-19. En ese periodo, estos dispositivos permitieron mantener la comunicación y continuar las actividades escolares a distancia. Al mismo tiempo, su uso intensivo puso de manifestó la importancia de distinguir entre el empleo académico de la tecnología y aquellos hábitos

que podrían interferir con la concentración o el descanso. Por tanto, para analizar la frecuencia de uso también es necesario considerar el propósito con el que se utiliza el teléfono, el contexto y el grado de control que los estudiantes ejercen sobre sus actividades digitales.

Cuando la utilización del celular es constante y resulta difícil de regular, puede presentar características de uso problemático y relacionarse con dificultades en distintos ámbitos de la vida cotidiana. La literatura ha reportado asociaciones entre este patrón y factores como la autoestima, la autorregulación, las habilidades sociales, el bienestar y el rendimiento académico. Sin embargo, estas asociaciones no permiten concluir que el dispositivo provoque directamente tales dificultades, pues también pueden intervenir circunstancias personales, sociales y educativas (Viera et al; 2023).

La dependencia al teléfono móvil puede manifestarse en la necesidad de revisar el dispositivo con frecuencia, la dificultad para limitar el tiempo dedicado a él y la continuidad de este comportamiento pese a sus posibles consecuencias desfavorables. Entre los tacotes que podrían favorecer un uso problemático se encuentran las prácticas aprendidas en la familia, las dificultades para establecer vínculos cara a cara y los problemas para gestionar las emociones. A ello se suma que las aplicaciones digitales ofrecen estímulos frecuentes y gratificaciones inmediatas, elementos que pueden propiciar la repetición de ciertas conductas. Por este motivo, conviene indagar no solo cuanto tiempo dedican los estudiantes al teléfono, sino también que necesidades buscan satisfacer mediante su uso y qué dificultades enfrentan para regularlo.

La posible relación entre la procrastinación académica y el uso del celular puede examinarse a partir de la búsqueda de alivio y gratificaciones inmediatas. Ante una tarea escolar que produce aburrimiento, incertidumbre, frustración o ansiedad, algunos estudiantes podrían recurrir al teléfono para distraerse y disminuir temporalmente esas sensaciones. Aunque esto pueda brindar un alivio momentáneo, también puede retrasar el inicio o la conclusión de las actividades académicas. Si este patrón se repite, podría reducirse el tiempo disponible para atender las obligaciones y aumentar posteriormente la preocupación, el estrés o la insatisfacción con los resultados obtenidos.

En este sentido, el teléfono puede competir por el tiempo y la atención del estudiante con sus tareas académicas, sobre todo cuando las aplicaciones recreativas ofrecen recompensas inmediatas y parecen requerir menos esfuerzo que algunas actividades escolares. Sin embargo, la relación entre ambos fenómenos puede variar según las características personales, las prácticas de estudio, las capacidades de autorregulación y las circunstancias en que se utilizan los dispositivos. De ahí la importancia de comprobar empíricamente si el uso problemático del celular se asocia con la postergación de las responsabilidades académicas, sin asumir que existen necesariamente una relación de causa y efecto.

En el ámbito universitario, estudiar estas conductas resulta pertinente porque el alumnado necesita desarrollar mayores niveles de autonomía, organizar sus actividades y responder a exigencias que requieren planificación y constancia. La dificultad para regular el uso del teléfono, combinada con la tendencia a aplazar las tareas, puede complicar la administración del tiempo y el cumplimiento de los objetivos formativos. Analizar la relación entre ambos fenómenos permitiría comprender mejor los hábitos de estudio e identificar áreas en las que podrían desarrollarse acciones para fortalecer la autorregulación y el uso responsable de la tecnología.

A partir de estos antecedentes, el objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre la procrastinación académica y la dependencia al dispositivo móvil en estudiantes universitarios de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El análisis pretende aportar información sobre la asociación entre ambos fenómenos y contribuir a identificar estrategias que ayuden a organizar el tiempo, regular los hábitos digitales y favorecer el desarrollo académico de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Diseño y alcance

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y transversal con alcance descriptivo – correlacional. El análisis utilizó una base de 154 respuestas correspondientes a estudiantes de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El carácter transversal y observacional permite describir las respuestas, así como examinar acciones entre variables, pero no establecer temporalidad ni causalidad,

Participante y contexto

La población objetivo estuvo integrada por estudiantes del Programa de Turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa. De acuerdo con la matricula oficial reportada en los anuarios estadísticos de ANUES, el programa contaba con 301 estudiantes(ANUES, 2025)para la planeación del estudio se partió de una base de 293 alumnos. Con esta ultima cifra se estimó una muestra mínima de 167 estudiantes, bajo los parámetros del 95% de confianza y el 5% de error. Durante el trabajo de campo se identificó una diferencia entre la matricula oficial y el alumnado académicamente activo, atribuida a inactividad, ausentismo o deserción. La muestra analítica quedó integrada por 154 estudiantes que cumplían con los criterios de estar inscritos en el programa y formar parte de la matricula activa al momento de la aplicación. Se reportó que este numero se aproximaba a la matricula activa real; sin embargo, al no disponer al total exacto de los estudiantes activos no es posible calcular la cobertura correspondiente.

Se empleó un muestro no probabilístico por conveniencia, debido a que no se contaba con un marco muestral individualizado y depurado. Tras la depuración se conservaron 154 registros sin duplicados ni existencias en los reactivos sustantivos. Los 23 reactivos Likert tuvieron respuesta en los 154 registros, se observaron, no obstante, algunos datos faltantes en edad y en las variables de horas, por lo que el n varía entre el análisis. La estimación de 167 participantes se utilizó como referencia de la planeación: al tratarse de una muestra por conveniencia, los parámetros de confianza y error no se granizan mediante el diseño y los resultados no son estadísticamente generalizables a la matricula oficial.

Instrumento y variable

Se analizaron 23 afirmaciones con opciones de respuesta tipo Likert de cinco categorías: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Diecinueve reactivos abordaron el uso de los recursos digitales y su relación percibida con el aprendizaje; dentro de este bloque, cuatro reactivos se refirieron específicamente a videojuegos. Los cuatro reactivos restantes midieron posibles efectos negativos percibidos, como interrupciones, distracción, reducción del tiempo de estudio e interferencia con responsabilidades académicos. La base también incluyó edad, sexo, semestre, promedio y horas declaradas de uso general, redes sociales / videojuegos y estudio académico.

La respuesta Likert se codificaron de 1 (nunca) a 5 (siempre). Se calcularon puntuaciones promedio para el bloque de 19 reactivos, el bloque de cuatro efectos negativos y subconjunto de cuatro reactivos sobre videojuegos. El promedio escolar se organizó ordinalmente en tres categorías: 7.0 – 7.9, 8.0 – 8.9 y 9.0 – 10.0. Las horas se analizaron como fueron registradas; el periodo temporal al que se refieren debe confirmarse con la pregunta original del cuestionario.

Procedimientos de análisis

Se calcularon frecuencias y porcentajes para las variables categóricas; para edad y horas se obtuvieron media, desviación estándar, mediana, cuartiles y rango. La consistencia interna de los bloques de reactivos se estimó mediante el alfa de Cronbach. Para explorar asociaciones se empleó la correlación rho de Spearman entre horas de redes sociales / videojuegos, horas de estudio, promedio ordinal y las puntuaciones de aprendizaje o efectos percibidos. Se evaluaron cinco asociaciones y se ajustaron sus valores p mediante el procedimiento de Holm; se consideró como una referencia un nivel de significación de 0.05. El número de observaciones varió entre el análisis por datos faltantes en algunas variables.

El alfa de Cronbach se interpreta como indicador de consistencia interna de esta muestra, no como prueba de validez de unidimensionalidad. Asimismo, las puntuaciones representan percepciones auto reportadas y no mediciones directas del aprendizaje o del rendimiento académico.

RESULTADOS

Características de la muestra

La muestra estuvo conformada por 154 registros de estudiantes de Turismo en modalidad presencial. Respondieron 114 mujeres (74.0%), 38 hombres (24.7%) y dos personas prefirieron no indicar su sexo (1.3%). La categoría de promedio de 9.0 a 10.0 agrupó a 98 estudiantes (63.6%); 51 (33.1%) se ubicaron entre 8.0 y 8.9, y cinco (3.2%) entre 7.0 y 7.9.

Edad y horas reportadas

La edad promedio fue de 20.94 años (DE = 4.53; n = 152), con mediana de 20 años y un rango

de 17 a 47. En horas declaradas, la media de uso general fue 7.40 (DE = 4.52; n = 153); para redes sociales y videojuegos fue 4.76 (DE = 3.92; n = 150); y para estudio académico fue 2.67 (DE = 1.73; n = 151). La mediana del uso de redes/videojuegos fue 3.5 horas y la del estudio académico, 2 horas. La interpretación del periodo (por día, semana u otro) depende del enunciado original del cuestionario.

Tabla 1. Características de la muestra

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	114	74.0
	Hombre	38	24.7
	Prefiero no decirlo	2	1.3
Semestre	Primero	41	26.6
	Tercero	45	29.2
	Quinto	31	20.1
	Séptimo	37	24.0
Promedio	7.0–7.9	5	3.2
	8.0–8.9	51	33.1
	9.0–10.0	98	63.6

Nota. N = 154. Todos los registros correspondieron a estudiantes de Turismo y modalidad presencial.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de edad y horas declaradas

Variable	n	M (DE)	Mediana [Q1, Q3]	Mín.–Máx.
Edad (años)	152	20.94 (4.53)	20 [19, 21]	17–47
Uso general (horas)	153	7.40 (4.52)	6 [5, 9]	1–24
Redes sociales/videojuegos (horas)	150	4.76 (3.92)	3.5 [2, 6]	0–24
Estudio académico (horas)	151	2.67 (1.73)	2 [2, 3]	0–12

Nota. M = media; DE = desviación estándar; Q1 y Q3 = primer y tercer cuartiles. Debe especificarse el periodo temporal al que se refieren las horas.

Frecuencia de las respuestas Likert

Al agrupar las respuestas de los 19 reactivos sobre recursos digitales y aprendizaje (2,926 respuestas a reactivos), la categoría más frecuente fue Algunas veces (42.2%), seguida de Casi siempre (27.8%). En los cuatro reactivos sobre efectos negativos (616 respuestas a reactivos), 38.5% correspondió a Algunas veces; Nunca y Casi nunca reunieron 48.7% de las respuestas. Estos porcentajes describen respuestas acumuladas a reactivos, no porcentajes de estudiantes.

Tabla 3. Distribución acumulada de respuestas por bloque

Bloque	Respuesta	n de respuestas	%
Recursos digitales y aprendizaje (19 reactivos)	Nunca	200	6.8
	Casi nunca	307	10.5
	Algunas veces	1,234	42.2
	Casi siempre	812	27.8
	Siempre	373	12.7
Efectos negativos percibidos (4 reactivos)	Nunca	151	24.5
	Casi nunca	149	24.2
	Algunas veces	237	38.5
	Casi siempre	56	9.1
	Siempre	23	3.7

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre respuestas a reactivos: 2,926 para el bloque de 19 reactivos y 616 para el bloque de cuatro.

Puntuaciones y consistencia interna

La puntuación promedio del bloque de recursos digitales y aprendizaje fue 3.29 (DE = 0.69; mediana = 3.21), mientras que la del bloque de efectos negativos fue 2.43 (DE = 0.90; mediana = 2.50). El alfa de Cronbach fue .942 para los 19 reactivos del primer bloque y .877 para los cuatro reactivos de efectos negativos. Ambos valores indican alta consistencia interna en esta muestra. En el subconjunto de videojuegos, las medias de los cuatro reactivos oscilaron entre 2.56 y 2.67, por debajo de la media global del primer bloque; esto sugiere respuestas menos frecuentes a las afirmaciones favorables sobre su uso académico.

Tabla 4. Puntuaciones y consistencia interna de los bloques

Bloque	Reactivos	n	M (DE)	α
Recursos digitales y aprendizaje	19	154	3.29 (0.69)	.942
Efectos negativos percibidos	4	154	2.43 (0.90)	.877

Nota. Puntuaciones promedio en escala de 1 a 5. α = alfa de Cronbach. El subconjunto de videojuegos corresponde a los reactivos 5–8 del bloque de aprendizaje.

Correlaciones

Las horas de redes sociales/videojuegos no presentaron asociaciones estadísticamente significativas con el aprendizaje percibido con recursos digitales (rho = −.054, p ajustada = .510) ni con los efectos negativos percibidos (rho = .057, p ajustada = .492). Tampoco se observó asociación entre esas horas y la puntuación específica de aprendizaje mediante videojuegos (rho = −.004, p ajustada = 1.000). La relación entre horas de estudio académico y aprendizaje percibido fue positiva, pero no alcanzó significación estadística después del ajuste (rho = .157, p ajustada = .217).

La única asociación que permaneció estadísticamente significativa tras el ajuste de Holm fue la relación positiva entre la categoría ordinal de promedio y el aprendizaje percibido con recursos digitales (rho = .212, p ajustada = .042). La magnitud fue pequeña; por tanto, se interpreta como una asociación modesta y no como evidencia de que el uso de recursos digitales haya causado un promedio más alto.

Tabla 5. Correlaciones de Spearman

Asociación	n	rho	p	p ajustada (Holm)
Horas redes/videojuegos – aprendizaje mediante videojuegos	150	−.004	.959	1.000
Horas redes/videojuegos – aprendizaje percibido	150	−.054	.510	1.000
Horas redes/videojuegos – efectos negativos percibidos	150	.057	.492	1.000
Horas de estudio – aprendizaje percibido	151	.157	.054	.217
Promedio ordinal – aprendizaje percibido	154	.212	.008	.042

Nota. rho = coeficiente rho de Spearman. Se aplicó el ajuste de Holm a la familia de cinco correlaciones. La significación se evaluó con p ajustada < .05.

CONCLUSIONES

En este estudio de caso, los estudiantes reportaron un uso de recursos digitales que se relaciona de manera moderadamente frecuente con actividades de aprendizaje. La búsqueda de información para las asignaturas fue una de las prácticas más frecuentes (reactivo P01: media aproximada = 3.83 en la escala de 1 a 5). En comparación, las afirmaciones favorables sobre el uso de videojuegos para aplicar conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones o practicar contenidos obtuvieron medias de 2.56 a 2.67. Por ello, los resultados describen una valoración más favorable de los dispositivos y recursos digitales en general que de los videojuegos como apoyo académico. Aunque casi la mitad de las respuestas registradas en los cuatro reactivos se concentró en las opciones Nunca y Casi nunca, una proporción considerable de los participantes indicó que estas situaciones ocurrían Algunas veces.

Entre los efectos evaluados, la media más alta correspondió a la percepción de que el uso excesivo del teléfono móvil reduce el tiempo disponible para estudiar (E03; media aproximada = 2.65). En conjunto, estos resultados sugieren considerar tanto las posibilidades educativas de los dispositivos como las distracciones asociadas con su uso, sin atribuirles por sí mismos un deterioro del desempeño académico.

Las horas dedicadas a redes sociales y videojuegos no mostraron una asociación estadísticamente significativa con las puntuaciones de aprendizaje percibido ni con las de efectos negativos. En cambio, el promedio escolar categorizado presentó una asociación positiva pequeña con el aprendizaje percibido. Por tanto, los datos no respaldan una relación directa y uniforme entre el tiempo dedicado a redes sociales o videojuegos y la percepción de aprendizaje. Dado el alcance del estudio, estos hallazgos deben interpretarse como exploratorios y referidos a los participantes de la carrera de Turismo; no permiten generalizar conclusiones a estudiantes de otros grados o instituciones.

Para ampliar la evidencia, sería conveniente incluir estudiantes de otros semestres o programas y distinguir entre el tiempo de uso educativo, académico y recreativo de los dispositivos. También se recomienda examinar la estructura del instrumento, ya que un coeficiente alfa elevado no basta para demostrar que sus 19 reactivos conforman una sola dimensión. Un análisis factorial, junto con otras evidencias de validez, permitiría evaluar si el uso del teléfono móvil, el aprendizaje percibido y el uso educativo de videojuegos deben tratarse como constructos diferenciados.

REFERENCIAS

1. Arteaga, J. P. (junio de 2024). Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje Hacia un Pensamiento Crítico. Ciencia Latina. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12041
2. Carrión, S. V. (12 de Septiembre de 2024). La atención: clave para el desarrollo cognitivo y académico en el alumnado de educación infantil. RIIDICI Revista internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica. Obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/SARA+VAZQUEZ+1%20(1).pdf
3. Castillo, S., & María, A. (15 de octubre de 2025). Instrumentos para evaluar la procrastinación académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de literatura. revistainvecom. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.17362337
4. Educación, A. N. (2025). Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Obtenido de https://anuario.anuies.mx/
5. entretenimiento, I. d. (agosto de 2021). Aprender jugando: un modelo de gamificación en la enseñanza a distancia a nivel universitario. sciencedirect. doi:doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100430
6. García-Fernández, M. (enero de 2022). Relaciones entre gestión de la calidad, innovación yrendimiento: una revisión sistemática de la literatura. Investigación europea sobre gestión y economía empresarial. doi: 10.1016/j.iedeen.2021.100172
7. Gonzales, G. G. (2 de octubre de 2026). Milenio.com. Obtenido de https://www.milenio.com/opinion/guillermo-gutierrez-gonzalez/vientos-del-sur/sobre-prohibir-celulares-en-las-escuelas
8. Hernández, N. A. (5 de agosto de 2023). Afectaciones en el desarrollo social y personal en niños y niñas de 6 años por el tiempo de exposición a los videojuegos. redalyc. doi:doi.org/10.15332/25005421.9482
9. Mendoza. (2 de Julio de 2026). Aprender 2025. DGE Mendoza. Obtenido de https://www.mendoza.edu.ar/aprender-2025-mendoza-alcanzo-el-menor-nivel-critico-en-lengua-y-comenzo-a-revertir-la-tendencia-en-matematica/
10. Montero, G. M. (diciembre de 2025). El uso de dispositivos móviles en educación preescolar. Un estudio desde la fenomenología. Red Copala. doi:https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0443
11. Montero, G. M., & Lugo, F. R. (30 de abril de 2026). El uso de dispositivos móviles en educación preescolar. Un estudio desde la fenomenología. Redalyc. doi:https://doi.org/10.35600/25008870.2026.24.0443
12. Moreira, M. A. (9 de Octubre de 2020). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: LA VISIÓN CLÁSICA, OTRAS VISIONES E INTERÉS. proyecciones. doi:: https://doi.org/10.24215/26185474e010
13. Muharam, S. M., HarjumPangestuti, & Demi, I. R. (12 de Agosto de 2025). El papel de la tecnología financiera (FinTech) en la mejora del acceso de las MIPYMES al financiamiento: un estudio desde la perspectiva de la gestión financiera. JURNAL ILMIAH GLOBAL EDUCATION. doi:: https://doi.org/10.55681/jige.v6i3.4069
14. Murillo, F. H., & González, M. D. (2022). Violencias estructurales hacia las mujeres. Dialnet. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=999278
15. Orrala, J. G. (16 de mayo de 2025). Impacto del uso de dispositivos electrónicos en la salud de estudiantes universitarios. Redalyc. doi: /doi.org/10.37431/conectividad.v6i2.277
16. Pérez, S. R. (Septiembre de 2026). rtve. Obtenido de https://www.rtve.es/noticias/20260916/bruselas-plantea-prohibir-redes-sociales-menores-13-anos-limitar-cuentas-hasta-15/17226830.shtml
17. Piedras, A. (3 de Julio de 2023). Gaming en México en 2022: #JugarNoEsCosaDeNiños. CIU. Obtenido de https://www.theciu.com/publicaciones-2/2023/7/3/gaming-en-mxico-en-2022-jugarnoescosadenios
18. Sánchez-Pérez, Y. (2023). Identidad emprendedora. Hacia un modelo educativo. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN.: DOI: 10.15581/004.45.221
19. Syahrizal, T., & Rahayu, S. (11 de Agosto de 2020). PADLET PARA LA PRÁCTICA DEL INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS TIC. Journal. doi: https://doi.org/10.25134/ieflj.v6i2.3383
20. Tépoz, K. F., & Pérez, J. M. (4 de Diciembre de 2025). Juegos MMORPG Móviles en el Contexto Latinoamericano. redalyc. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/4560/456085321001/
21. Vacacela, D. C., Jara, L. J., & Contreras, D. M. (23 de Julio de 2023). Procrastinación académica y dependencia al dispositivo móvil en estudiantes universitarios. Redalyc. doi: https://doi.org/10.37135/ee.04.18.05
22. Viera, A. T., Mejía-Rubio, A., Acosta, N., & Puchaicela, A. (Abril de 2023). Descripción y comparación de la dependencia al celular en adolescentes en tiempo de pandemia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. doi:: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5883
23. Waldenfels, B., Bravo, J. L., & Rodríguez-Martín, N. (JUNIO de 2025). Responsividad y corresponsividad desde una perspectiva fenomenológica. redalyc.org/journal. doi: https://doi.org/10.17533/udea.ef.358694

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Sergio Armando Morán Sánchez
Curación de datos: Jesús Alejandro Vázquez Meza
Análisis formal: Helvi Irani Morán Ortega
Investigación: Yennifer Díaz Romero
Metodología: Sergio Armando Morán Sánchez
Administración del proyecto: Jesús Alejandro Vázquez Meza
Software: Manuel Iván Tostado Ramírez
Supervisión: Sergio Armando Morán Sánchez
Validación: Helvi Irani Morán Ortega
Visualización: Víctor Manuel Martínez García
Redacción – borrador original: Jesús Alejandro Vázquez Meza
Redacción – revisión y edición: Víctor Manuel Martínez García