



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**PENSAMIENTO CRÍTICO, ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y DEPENDENCIA
DE VIDEOJUEGOS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
LIMA METROPOLITANA**

Para optar el Grado académico de
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autor

IVAN CONRADO GIRALDO ENCISO

CÓDIGO ORCID:0000-0002-5434-1279

Asesora:

Dra. DORIS ELIZABETH MONTOYA FARRO

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-2619-8636

Línea de investigación:

6. Cultura digital

Lima – Perú

2023



DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

ININ – F – 016

V. 03

Página 1 de 1

Yo, **IVÁN CONRADO GIRALDO ENCISO**, identificado (a) con DNI N.º25496765, egresado de la Escuela de Posgrado, Programa: Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Trabajo de Investigación titulada: **PENSAMIENTO CRÍTICO, ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y DEPENDENCIA DE VIDEOJUEGOS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Dra. Doris Elizabeth Montoya Farro

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

24 de Abril de 2023


Firma del autor



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar, Dra. Mirian Pilar Grimaldo Muchotrigo, Dra. Esperanza Bernaola Coria, Dra. Emma Virginia Barreno Vereau De Michahelles y Dr. Cromancio Felipe Aguirre Chávez.

El graduado don IVÁN CONRADO GIRALDO ENCISO, sustentó su Tesis titulada **"PENSAMIENTO CRÍTICO, ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y DEPENDENCIA DE VIDEOJUEGOS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA"**, para obtener el Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

Aprobado por mayoría

Santiago de Surco, 12 de octubre del año dos mil veintitrés.


Dra. Mónica Aguirre Garayar
Presidente


Dra. Mirian Grimaldo Muchotrigo
Secretaria


Dra. Esperanza Bernaola Coria
Miembro


Dra. Emma Barreno Vereau De Michahelle
Miembro


Dr. Cromancio Felipe Aguirre Chávez
Miembro

Dedicatoria

A Mamitila, mujer que con fiereza
construyó su familia.

A mi padre.

A mis hijos, Diego, Gonzalo, Marcelo
que con sus propias cualidades van
marcando su propia huella.

A Fabiana por su sensibilidad.

A mis hermanos y personas que estimo y
que siempre me han alentado.

A la diosa de la sabiduría, que impulsa mi
caminar.

Agradecimientos

Dice un proverbio chino: “Cuando bebas agua, recuerda la fuente”, por ello quiero agradecer a todas las personas que directa e indirectamente contribuyeron a la realización del presente estudio.

Agradezco a la Dra. Doris Montoya Farro que con su paciente asesoría y orientación se logró plasmar el presente trabajo.

Contenido

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Contenido	IV
Lista de tablas	VI
Lista de figuras	VIII
Resumen	IX
Abstract	X
Introducción	1
I. Planteamiento del problema	4
1.1 Descripción del problema	4
1.2 Formulación del problema	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problemas específicos	7
1.3 Justificación	8
II. Marco teórico	10
2.1. Antecedentes	10
2.1.1 Antecedentes nacionales	10
2.1.2. Antecedentes internacionales	13
2.2 Bases teóricas	18
2.2.1 Pensamiento crítico	18
2.2.1.1 Definiciones del Pensamiento Crítico	18
2.2.1.2 Teorías del Pensamiento crítico	20
2.2.1.3 Estándares de Competencia, destrezas, habilidades, capacidades	24
2.2.1.4 Dimensiones del Pensamiento Crítico	27
2.2.2 Adicción a Redes sociales o Redes sociales virtuales	28
2.2.2.1 Definiciones de Adicción a redes sociales	28
2.2.2.2 Teorías de Adicción a redes sociales	30
2.2.2.3 Dimensiones de Adicción a Redes Sociales	34
2.2.2.4 Repaso histórico de las Redes Sociales o Redes Sociales Virtuales	36
2.2.2.5 Teorías de Redes sociales	37

2.2.2.6 Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)	40
2.2.3 Dependencia de Videojuegos	42
2.2.3.1 Definiciones de Dependencia a Videojuegos	42
2.2.3.2 Teorías de Dependencia a Videojuegos	43
2.2.3.3 Dimensiones de Dependencia a Videojuegos	49
2.2.3.4 Videojuegos	51
2.2.3.5 Repaso histórico de los Videojuegos	51
2.2.3.6 Teorías de Videojuegos	52
2.3 Definición de términos básicos	58
III. Objetivos	60
3.1. Objetivo general.	60
3.2. Objetivos específicos	60
IV. Hipótesis	61
4.1. Hipótesis general	61
4.2. Hipótesis específicas	61
V. Método	62
5.1. Tipo de investigación	62
5.2. Diseño de investigación	63
5.3. Variables	64
5.4. Población y muestra	66
5.5. Instrumentos	71
5.6. Procedimiento	86
VI. Resultados	89
VII. Discusión	97
VIII. Conclusiones	109
IX. Recomendaciones	110
Referencias	111
Apéndices	125

Lista de tablas

Tabla 1	Competencias evaluables del pensamiento crítico	26
Tabla 2	Criterios de clasificación de los videojuegos	56
Tabla 3	Distribución de la población según sexo	66
Tabla 4	Distribución de la muestra según sexo	67
Tabla 5	Distribución de la muestra según edad	67
Tabla 6	Distrito de residencia de los participantes	68
Tabla 7	Carrera que estudian los participantes	69
Tabla 8	Ciclo académico que cursan los participantes	70
Tabla 9	Ítems que conforman las dimensiones del Pensamiento crítico	72
Tabla 10	Estructura factorial de la Escala de Pensamiento Crítico	74
Tabla 11	Índices de bondad de ajuste de la Escala de Pensamiento Crítico	77
Tabla 12	Evidencia de confiabilidad de la Escala de Pensamiento Crítico	77
Tabla 13	Dimensiones. Adicción a Redes Sociales. Ítems	79
Tabla 14	Estructura factorial de la Escala de Adicción a las Redes Sociales	80
Tabla 15	Índices de bondad de ajuste de la Escala de Adicción a las Redes Sociales	81
Tabla 16	Consistencia interna del Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales	82
Tabla 17	Estructura interna del Test de Dependencia a Videojuegos	84
Tabla 18	Índices de bondad de ajuste del Test de Dependencia a Videojuegos	86
Tabla 19	Evidencias de confiabilidad del EDV	86
Tabla 20	Medidas descriptivas de las variables de estudio y dimensiones	90
Tabla 21	Prueba de normalidad de las variables de estudio	91

Tabla 22	Relación entre pensamiento crítico, adicción a las redes sociales y dependencia a videojuegos	92
Tabla 23	Matriz de correlación entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la adicción a redes sociales	94
Tabla 24	Matriz de correlación entre las dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos	95
Tabla 25	Matriz de correlación entre las dimensiones de la adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos	96

Lista de figuras

Figura 1	Esquema del diseño de investigación	63
----------	-------------------------------------	----

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre pensamiento crítico, adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. El diseño fue no experimental, transversal, correlacional. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes, varones y mujeres de 16 a 25 años. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Pensamiento Crítico (EPC), el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (CARS) y el Test de Dependencia a Videojuegos TDV). Entre los principales resultados se halló que no existe una relación significativa entre el pensamiento crítico (PC) y la adicción a las redes sociales (ARS), así como con la dependencia a videojuegos (DVJ). Se encontró que sí existe una relación positiva y significativa de magnitud moderada entre la ARS y la DVJ. Se encontró que no existe relación significativa entre las dimensiones *lógica y sustantiva* del PC y las dimensiones *obsesión por las RS, falta de control personal en el uso de las RS y el uso excesivo de las RS*. Existe relación significativa de magnitud baja entre las dimensiones *dialógica, contextual y pragmática* del PC y la dimensión *obsesión por las RS*. No existe relación significativa entre las dimensiones *dialógica, contextual y pragmática* del PC y las dimensiones *falta de control personal en el uso de las RS y el uso excesivo de las RS*. No existen relaciones significativas entre las dimensiones del PC y la DVJ. Por último, existen relaciones positivas significativas de magnitud moderada entre las dimensiones de la ARS y la DVJ.

Palabras clave: adicción a las redes sociales, dependencia a videojuegos, estudiantes, pensamiento crítico, universidad privada.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between critical thinking, addiction to social networks and dependence on video games in students of a private university in Metropolitan Lima. The design was non-experimental, cross-sectional, correlational. Non-probability sampling for convenience. The sample consisted of 200 students, men and women from 16 to 25 years old. The instruments used were: the Critical Thinking Questionnaire, the Social Media Addiction Questionnaire and the Video Game Dependence Test. Among the main results was that there is no significant relationship between critical thinking (CT) and addiction to social networks (ASN), as well as with dependence on video games (DVG) Whether there is a significant positive relationship of moderate magnitude between (ASN) and (DVG). It was found that there is no significant relationship between the *logical* and *substantive* dimensions of CT and the dimensions *obsession with SN*, *lack of personal control in the use of SN* and *excessive use of SN*. There is a significant relationship of low magnitude between the *dialogic*, *contextual* and *pragmatic* dimensions of CT and the dimension *obsession for SN*. There is no significant relationship between the *dialogic*, *contextual* and *pragmatic* dimensions of CT and the dimensions *lack of personal control in the use of SN* and *the excessive use of SN*. There are no statistically significant relationships between the dimensions of CT and DVG. There are significant positive relationships of moderate magnitude between the dimensions of ASN and DVG.

Keywords: addiction to social networks, critical thinking, dependence on video games, private university, students.

Introducción

Una de las mayores preocupaciones que afronta un país es contar con un buen sistema educativo. Este es un presupuesto que lleva implícito que al tener un buen sistema educativo sus ciudadanos podrán lograr un mejor nivel de vida, pues, la educación, les permitirá combatir los problemas económicos de su respectivo país. En este ámbito, el pensamiento crítico se torna en una meta a lograr para la obtención de un buen nivel educativo. Por sus mismas características y dimensiones, este es un pensamiento de orden superior, dado que entre sus logros están la autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición.

Asimismo, al estar inmersos en la llamada *sociedad de la información y sociedad del conocimiento*, donde las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han irrumpido y se han consolidado en nuestra sociedad, dos de estas TIC, las redes sociales y los videojuegos, están influyendo intensamente en la sociedad, en especial a los jóvenes.

La preocupación fue evidenciar si las variables redes sociales virtuales y videojuegos afectan el desarrollo del pensamiento crítico. Esta investigación da una visión de la relación de estas tres variables en jóvenes universitarios de Lima, cuyas edades oscilan entre los 16 y 25 años, y que cursan estudios generales en una universidad privada de Lima Metropolitana.

La presente investigación tuvo como hipótesis general evidenciar si existía alguna relación estadísticamente significativa entre pensamiento crítico, adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Además, como hipótesis específicas se buscó ver si existía alguna relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del pensamiento crítico con las dimensiones de la adicción a redes sociales y con la variable dependencia a videojuegos. Asimismo, determinar si existía

alguna relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

En el primer capítulo, se plantea el problema, describiendo la problemática, además, de la formulación del problema, el general y los específicos; además de la justificación del estudio emprendido.

En el segundo capítulo, se desarrolló el marco teórico, el cual comienza con los antecedentes nacionales e internacionales, los cuales mantienen una relación con alguna de las variables, pues, en la exploración de investigaciones similares, no se hallaron estudios similares. A continuación, se desarrollan las bases teóricas que tratan de las variables de la presente investigación (pensamiento crítico, adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos), culminando el capítulo con las definiciones de los términos básicos. En el tercer capítulo, se formularon, tanto el objetivo general, como los específicos. Mientras que en el cuarto capítulo se plantearon las respectivas hipótesis, general y específicas. En el quinto capítulo se desarrolló lo concerniente al método, partiendo de definir el tipo y diseño de la investigación que se emprendió. Se trabajaron las diferentes variables de estudio y sus dimensiones, luego se planteó la población y se determinó la muestra: 200 jóvenes entre los 16 y 25 años de una universidad privada de Lima Metropolitana. En la última parte de este capítulo se describen los instrumentos aplicados en la muestra y el procedimiento realizado.

En el sexto capítulo, se trabajaron los datos como resultados de la aplicación de los instrumentos. Estos se analizaron estadísticamente a el nivel descriptivo e inferencial, y propios

de las pautas de una investigación cuantitativa. Además, se hicieron la contrastación de hipótesis general y las tres hipótesis específicas.

Asimismo, en el séptimo capítulo, se discutieron los resultados. Se trabajaron de acuerdo al análisis de las implicancias de los resultados obtenidos; paso seguido, se hizo la contrastación con estudios similares, y, aunque como no hay estudios similares, se hicieron a través de investigaciones que trabajaron una o dos variables, y las bases teóricas. Se anotaron las limitaciones del estudio y, terminando este capítulo, se consignó el aporte de la presente investigación. En el octavo capítulo se presentan las conclusiones, basadas en los resultados obtenidos de la investigación, los cuales van en línea directa con las hipótesis planteadas.

Finalmente, el último capítulo, se dan las recomendaciones que surgen como producto de este esfuerzo intelectual, y que podría ser asumida, parcial o totalmente por la comunidad científica para futuros trabajos de investigación.

I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La práctica diaria de la docencia en la secundaria y los primeros ciclos de la universidad permite plantearse como preocupación el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, la experiencia nos indica, a la luz de los estándares de competencia para este tipo de pensamiento, que no se está desarrollando de manera adecuada, pues varias investigaciones reportaron que los estudiantes presentan un nivel medio y bajo de pensamiento crítico (Milla, 2012; Saavedra, 2020).

Camarasa et al. (2014) resaltan el rol mediador de los maestros y alientan a dejar de lado la simple transmisión de conocimiento, con la finalidad que el proceso de enseñanza y aprendizaje no aliente la pasividad de los estudiantes, quienes, en general, solo reciben información y no la procesan ni la analizan y, mucho menos, la aplican a su vida diaria. Por ello, al observar un proceso de enseñanza habitual o cotidiano, se hace evidente que los estudiantes solo memorizan conceptos sin desarrollar niveles de pensamiento más elevados.

Paralelamente a lo mencionado, en la década de 1990 se desarrollaron con mayor intensidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las que están relacionadas con el uso de internet y por lo que la sociedad se vio claramente influenciada. Acerca de lo que las TIC involucran, Belloch (2012) afirmó que pueden ser diversos instrumentos electrónicos como la televisión, teléfono, video y la computadora; sin embargo, señala que la computadora es la más representativa.

Con respecto al nivel etario y uso de las TIC, se puede afirmar que son los adolescentes quienes más las utilizan, por lo que, se han tornado de gran importancia, pues cada día su

influencia es mayor desde el entorno social, que incluye la escuela, llegando hasta la casa, invadiendo todos los ámbitos en los que estos se desenvuelven. En este sentido, Batista et al. (2007) señalan que los adolescentes están más familiarizados con el uso de los medios digitales, entre ellos la laptop, el celular y los videojuegos; así como, el uso de la internet y las redes sociales, como el Facebook, WhatsApp, Instagram, TikTok o las cámaras digitales, y con ellos los softwares, programas, apps o sistemas operativos, formando parte de su vida cotidiana. Estas tecnologías, especialmente lo que está relacionado a la internet y los videojuegos, son un signo distintivo de los jóvenes.

En lo que respecta a los videojuegos, es un factor que ha venido a alterar la cotidianidad de las personas, más aún, la de los jóvenes, dado que interrumpe e influye poderosamente en sus vidas, llegando a ser parte inherente de ellos. Su involucramiento en los juegos los puede caracterizar por su nivel de destreza, pero, también, puede llegar a desarrollar dependencia. Por ello, se puede decir que su utilización e incidencia ha causado y causa muchos cambios sobre el comportamiento en el orden personal, social y cultural. Al respecto, Rodríguez (2002) sostiene que los videojuegos constituyen un fenómeno cultural imparable que se inserta en el proceso de desarrollo tecnológico que experimenta la sociedad.

Una de las bondades de las TIC y las redes sociales es que ellas facilitan la comunicación y están disponibles las 24 horas del día. Muchas veces, sin embargo, los jóvenes las privilegian para acciones de carácter lúdico o social, no aprovechando su fácil accesibilidad a la información. De hecho, el énfasis en lo social y lúdico está provocando nuevas interacciones entre ellos. Al respecto, Mifsud (2010) mencionó que el desarrollo de las TIC influye en la interacción de las personas, la cual ha pasado de ser física a la virtual, alterando las relaciones humanas en diversos ámbitos, tales como el laboral y educativo. La pandemia

fue un buen escenario para evidenciar la importancia de las TIC, al plantearse las cuarentenas, el único medio para poder comunicarse, educarse, trabajar fueron ellas.

De acuerdo con Echeburúa y De Corral (2010), las redes sociales, también, pueden generar algún tipo de adicción, en especial, en los jóvenes que cada día van dependiendo de ellas para poder interactuar y socializar con sus pares. Ellos están en plena formación y el espacio virtual les puede generar una identidad que no les corresponde, llegando a afectar su verdadero mundo.

El énfasis en lo lúdico y social de los videojuegos y las redes sociales llevó a inferir que son ellas las que, de algún modo, afectan el desarrollo y logro del pensamiento crítico en los jóvenes, que son la población a la que va enfocada esta investigación.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico, adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico y adicción a redes sociales en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

- ¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

- ¿Cuál es la relación entre adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.3 Justificación

1.3.1 Justificación teórica

El presente estudio es importante porque los resultados han permitido establecer la relación entre las variables del pensamiento crítico, la adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos en los jóvenes estudiantes universitarios. En la revisión sobre estas variables no se hallaron estudios que las relacionen, por ello, la presente investigación va a permitir el análisis y la discusión con otros estudios o investigaciones similares.

1.3.2 Justificación metodológica

La presente investigación es relevante debido a que se han podido determinar las evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados (Cuestionario sobre el Pensamiento Crítico, Cuestionario de Adicción a Redes Sociales y Test de Dependencia de Videojuegos) con el que fueron medidas las variables. Por ello, los resultados presentados permitirán el uso de estos instrumentos en futuros trabajos.

1.3.3 Justificación práctica

En la era digital y tecnológica de la actualidad, la adicción a las redes sociales y la dependencia de videojuegos son temas de creciente preocupación. De igual manera, en la formación académica, en todos los niveles, en especial en el superior, es imprescindible poder desarrollar el pensamiento crítico. Los cursos llevados por los estudiantes, a lo largo de la preparación para el ejercicio de sus carreras universitarias, deberían potenciar y desarrollar este tipo de

pensamiento. Estos fenómenos digitales pueden afectar, negativamente (adicción o dependencia) o positivamente, diversos ámbitos de la vida de los estudiantes, entre ellos el académico, social y el emocional. He allí la relevancia al investigar estas variables en el contexto específico como una universidad privada en Lima Metropolitana lo que permite comprender mejor su influencia y afectación en la población estudiantil local. Por ello, a partir de los resultados de la presente investigación, se podrán diseñar estrategias y/o métodos de aprendizaje enfocados en desarrollar el pensamiento crítico, involucrando el uso de los videojuegos y las redes sociales. Además, de fomentar la creación de grupos de discusión o clubes presenciales o virtuales a través de las redes sociales, donde los estudiantes puedan compartir experiencias y desafíos relacionados con las redes sociales y los videojuegos. Con ello se proporcionaría un entorno seguro y sin juicios, donde los estudiantes universitarios puedan expresar sus inquietudes y buscar soluciones conjuntas fomentando su pensamiento crítico.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes nacionales

La información que se presenta a continuación ha sido obtenida luego de un proceso de búsqueda que ha implicado revisar tesis e investigaciones científicas publicadas en bases de datos y repositorios nacionales, tales como el Ministerio de Educación (Minedu), Universidad Marcelino Champagnat, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Federico Villareal, la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, la Universidad César Vallejo, Universia, Sisbib, Cybertses, Renati, Alicia, entre otros. En la exploración no se hallaron investigaciones que relacionen las variables planteadas, por ello, se han citado las variables en forma indirecta. La búsqueda de información se ha realizado en el período comprendido del 2019 hasta el año 2023.

Peceros (2021) planteó una investigación cuyo objetivo general fue analizar la dependencia a los videojuegos en estudiantes de 6to. grado de familias monoparentales y parentales en una Institución Educativa de Santiago de Surco en Lima. El diseño que aplicó fue no experimental, descriptivo. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. La muestra estuvo constituida por 102 estudiantes, entre los 10 a 12 años, de ambos sexos y de nivel socioeconómico medio y alto. Los instrumentos aplicados fueron el Test de Adicción a los Videojuegos (AdicTec-V) y una encuesta para identificar el tipo de familia. En cuanto a las conclusiones, demostró que las familias monoparentales estaban en un nivel medio en las dimensiones de dificultad de control, abstinencia, abuso y tolerancia. En cuanto a la dimensión problemas asociados a videojuegos, las familias monoparentales estuvieron en un nivel alto. Mientras que para las familias parentales las dimensiones hallaban en un nivel bajo.

Saavedra (2020) desarrolló una investigación cuyo objetivo general fue determinar el nivel de este pensamiento y diseñar la propuesta didáctica *PENSACRIT* para desarrollarlo. En lo concerniente al diseño del trabajo fue descriptivo simple. El tipo de muestreo fue no probabilístico incidental o de conveniencia. La muestra estuvo constituida por 26 estudiantes, que estuvieron matriculados en el IV ciclo, y cuyas edades estaban comprendidas entre los 17 y 23 años, de los cuales 7 eran varones y 19 mujeres. Los instrumentos utilizados para el pensamiento crítico es el Test de Razonamiento, Test de Toma de Decisiones y Test ISPS-R. En cuanto a la estrategia didáctica *PENSACRIT* se utilizaron Fichas de resumen y Entrevista. En las conclusiones el autor halló que el nivel de pensamiento crítico de la mayoría de los alumnos fue Medio, pues las habilidades de razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas, que integran al pensamiento crítico, se encontraban en ese nivel.

Salazar (2020) desarrolló una investigación donde el objetivo general fue determinar la relación que existe entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico. Con respecto al diseño de la investigación fue no experimental, transversal y descriptivo correlacional. El muestreo fue de tipo no probabilístico censal. La muestra estuvo constituida por 90 estudiantes, no describiendo las características de esta. Los instrumentos aplicados a la variable Pensamiento crítico fue el Test de Watson y Glaser y el reporte de rendimiento académico evidenciado en el Acta de notas del semestre 2018 I, del curso de Realidad Nacional e Internacional. En las conclusiones el autor manifestó que existía una relación significativa entre ambas variables en los estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional.

Cornetero (2019) realizó el estudio cuyo objetivo general fue determinar el nivel de adicción a redes sociales en estudiantes universitarios del séptimo al octavo ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. El diseño correspondió al no

experimental de corte transversal y descriptivo. El tipo de muestreo fue no probabilístico, censal. La muestra estuvo constituida por 110 participantes de ambos sexos, entre las edades de 18 a 45 años, pertenecientes al séptimo ciclo con un número de 71 y del octavo ciclo por 39 participantes. El instrumento utilizado fue la Escala de Adicción a redes sociales de Ecurra y Salas. Concluyó que el nivel de adicción a redes sociales en estudiantes universitarios del séptimo y octavo ciclo de la facultad de psicología se hallaba en una categoría Medio.

Ríos (2019) hizo un estudio con el objetivo general de conocer la relación entre pensamiento crítico y la comprensión de lectura. Planteó como diseño el descriptivo – correlacional. Mientras que el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico intencional. La muestra estuvo conformada por 84 estudiantes, no describiendo sus características. En cuanto a los instrumentos aplicados fueron el Test sobre los Rasgos del Pensamiento Crítico de Paulina Delgado, y la Prueba de Comprensión Lectora de Delgado, Ecurra y Torres. En conclusiones manifestó que no había una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

Si bien no se han hallado investigaciones que concuerden con las tres variables (pensamiento crítico, adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos), los antecedentes de investigaciones nacionales presentados aportaron valiosa información para la sustentación de las variables en la presente investigación. Su aporte en cuanto a los niveles de dependencia en videojuegos en las familias monoparentales indicó que ellas se encontraban en un nivel medio y alto en problemas asociados a los videojuegos. En cuanto al nivel del pensamiento crítico en universitarios dieron como resultado que se encontraban en un nivel medio. En cuanto a la relación entre el pensamiento crítico y rendimiento académico, se evidenció una relación significativa correlacional. Mientras que, sobre el nivel de adicción a redes sociales en

estudiantes, ellos mostraron un nivel medio de adicción. Finalmente, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las variables pensamiento crítico y la comprensión de lectura.

Los presentes antecedentes evidencian el hilo conductor en torno a las investigaciones emprendidas en el Perú con respecto al pensamiento crítico, la adicción a redes sociales y dependencia a los videojuegos, y el interés que tiene este tipo de pensamiento superior, el crítico, en la educación.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Para obtener la presente información, se han explorado diversas bases de datos y repositorios internacionales. Además, se ha podido acceder a estas y analizar diversos trabajos e investigaciones científicas, en especial tesis de maestrías o de doctorados; el resultado se presenta a continuación. Los repositorios a los que se tuvo acceso fueron Scopus, Elsevier, Proquest, ReseachGate, Scielo, Ebsco, Redalyc, así como, Renati, Universia, Cybertesis, entre otros. La exploración y búsqueda de información está comprendida desde el 2019 hasta el año 2023. En la búsqueda de información sólo se halló una investigación que relaciona dos de las variables planteadas en la presente investigación. Por ello, al no haber encontrado antecedentes directos que vinculen las variables en el ámbito internacional, se presentarán los siguientes:

González-Cortés et al. (2023) efectuaron un estudio que tuvo como objetivo general relacionar el nivel de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas con el uso problemático de videojuegos y redes sociales en estudiantes universitarios en Manizales, Colombia. El diseño que emplearon fue no experimental, transversal, descriptivo correlacional. Utilizaron el

muestreo probabilístico aleatorio simple. La muestra estuvo compuesta por 736 estudiantes universitarios de instituciones públicas y privadas en formación técnica, tecnológica, profesional, especialización y maestría, en modalidades, presencial, virtual y a distancia, cuyas edades comprendieron entre 16 a 65 años. Los instrumentos empleados fueron la Prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias que fue desarrollada por los autores. El Cuestionario de experiencias relacionadas con videojuegos y el Cuestionario de adicción a redes sociales. Los autores concluyeron que el aumento de riesgo no dependía de la tipología familiar. No evidenciaron que la adicción a redes sociales se relacione de forma significativa con las adicciones químicas, así como las personas que presentan usos problemáticos de las redes sociales no necesariamente podían generar conductas adictivas hacia sustancias químicas. Sin embargo, indicaron que el uso problemático de redes sociales como el uso nocivo de videojuegos ha tomado fuerza en los contextos universitarios.

Orhan y Tekin (2022) realizaron un estudio que tuvo como objetivo investigar el nivel de habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria y examinar las posibles variables demográficas que se encuentren relacionadas con las habilidades del pensamiento crítico. Fue de diseño no experimental, transversal, descriptivo. Tuvo una muestra de 603 estudiantes de varias escuelas secundarias de una ciudad del norte de Turquía en el año académico 2021-2022. Utilizaron un muestreo conveniente. La edad de los estudiantes estuvo entre 14 y 17 años. Utilizaron como instrumentos: *Critical Thinking Skill Test for High School Students* (CTST) y recopilaron los datos del año académico 2021-2022. En conclusión, encontraron que los estudiantes tenían altas habilidades de pensamiento crítico y que estas habilidades variaban significativamente según el género y la formación educativa de sus padres, los que tuvieron mayor nivel educativo denotaron mayor nivel de pensamiento crítico.

Sin embargo, la edad y el nivel de grado no afectó significativamente los puntajes de cada subprueba de los estudiantes ni los puntajes totales de las pruebas.

Espinoza-Guillén y Chávez-Vera (2021) plantearon un estudio cuyo objetivo general fue analizar el uso de las redes sociales entre los jóvenes que frecuentan el Parque Las Vegas en la Universidad Técnica de Manabí, en el Ecuador. El diseño aplicado fue no experimental y descriptivo. No consignan el tipo de muestreo. La muestra fue de 218 (109 hombres y 109 mujeres) entre los 15 y 24 años. En cuanto a los instrumentos aplicados fue el cuestionario sociodemográfico y el Test de Adicción a las Redes Sociales (ARS). En las conclusiones obtuvieron que los varones eran más asiduos que las mujeres en el uso de redes sociales. Además, los jóvenes utilizaban más el WhatsApp. Estadísticamente, hubo una relación significativa entre las variables estudiadas. Excepto, cuando analizaron horas de acceso, la finalidad de su uso y lo que llevó a la negligencia académica; en estos casos la relación resultó negativa.

Hastriati (2020) hizo una investigación cuyo objetivo general fue evaluar la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes a través de la escritura de ensayos. Aplicó el diseño descriptivo, correlacional. El tipo de muestreo fue aleatorio simple. La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes del quinto semestre del Departamento de Inglés de TBI IAIN Bengkulu entre los años 2018 a 2019. Utilizó como instrumento una prueba de ensayo argumentativo, entrevistas personales y la revisión del portafolio de los estudiantes. Concluyó que las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes tuvieron un buen nivel en la redacción de ensayos argumentativos.

Fjellestad (2019) realizó un estudio que tuvo por objetivo general determinar cómo los medios contribuyen a moldear las opiniones de los adolescentes sobre el mundo y las personas que lo habitan. El diseño de investigación fue no experimental. Aplicó el muestreo de conveniencia intencional. La muestra estuvo constituida por 24 estudiantes de 9° grado de una clase de inglés, como lengua extranjera, y su profesor de inglés, ubicados en un distrito rural del oeste de Noruega, no dando mayores datos de esta. Los instrumentos aplicados, fueron elaborados por el autor para el presente estudio: un cuestionario (alumnos), una entrevista (profesor) y discusiones de *focus group* (alumnos). Concluyó que muchas percepciones de los jóvenes eran influenciadas por los medios de comunicación, donde algunos tuvieron percepciones estereotipadas, mientras que otros reflexionaron críticamente acerca de la influencia de los medios. Además, que los participantes pudieron reflexionar críticamente sobre los mensajes de los medios, pero, dependieron de que se les cuestionen sus percepciones.

Quiñonez y Salas (2019) hicieron una investigación teniendo como objetivo general fundamentar una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa. Jesús Maestro de Soledad en Colombia. Utilizaron un diseño de investigación no experimental, descriptivo. Emplearon un muestreo no probabilístico, siendo la muestra constituida por 84 estudiantes, 65 de padres del entorno cercano a la institución y 11 profesores. Utilizaron como instrumentos el Cuestionario para el Pensamiento Crítico y el Cuestionario de Estudiantes donde incluyeron ítems de la prueba ICFES titulada Pruebas Saber 7° para estudiantes, padres y docentes, y para el desempeño académico se analizaron los registros de datos de la institución. Concluyeron con la necesidad de fundamentar una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Las investigaciones encontradas indicaron que los varones son más asiduos en el uso de redes sociales, en especial WhatsApp. Indicando además que las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes se desarrollaron trabajando adecuadamente los ensayos argumentativos. Mientras que las percepciones se ven influenciadas por los medios y que algunos tuvieron percepciones algo estereotipadas. Sin embargo, en lo que respecta al pensamiento crítico se logró reflexionar críticamente sobre los mensajes de los medios, pero dependen que sus percepciones sean cuestionadas. Así también se halló la importancia de la acción docente para el desarrollo del pensamiento crítico, tomando a Piaget y planificando estrategias acordes a la edad de los estudiantes de los dos últimos grados de la educación básica primaria. Finalmente existen hallazgos donde los estudiantes tenían altas habilidades de pensamiento crítico, pero estas diferían significativamente según el género y el nivel académico de sus padres. Asimismo, los datos encontrados fueron significativos, puesto que han permitido información importante como fundamento teórico y para el análisis, entre otros.

Por lo tanto, las investigaciones internacionales proporcionaron datos para las variables involucradas en el presente estudio. Para ello, se exploraron diversas bases de datos o repositorios. Si bien es cierto que no se encontraron estudios que relacionen las tres variables, se asumió analizar antecedentes indirectos, de cada una de las variables.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Pensamiento crítico

2.2.1.1 Definiciones

Cuando se hace una exploración bibliográfica sobre diversas definiciones, la norma general es evidenciar, que cada una de ellas contiene procesos de pensamiento que son muy parecidos, esto mismo aconteció cuando se recopiló información sobre el pensamiento crítico. Acerca de las definiciones del pensamiento crítico se resaltaron las mencionadas a continuación.

Siegel (1980) sostiene que el pensamiento crítico es una capacidad y disposición para actuar y juzgar basado en razones, tomando en cuenta principios que se deben aplicar con coherencia.

Además, McPeck (1981, p. 8) la define como “la habilidad y propensión a comprometerse en una actividad con escepticismo reflexivo en un contexto determinado”.

Facione (1990) afirma que el pensamiento crítico es un juicio autorregulado que busca interpretar, analizar, evaluar e inferir para explicar las consideraciones probatorias, de tipo conceptual, metodológica, criteriológica o contextual en las que se sostiene el juicio.

Lipman (1991) afirma que el pensamiento crítico defiende que los juicios deben estar argumentados con criterio, de acuerdo al contexto, asumiendo una actitud autocorrectiva contribuyendo a afirmar y defender la posición propia y la de los otros.

Santiuste et al. (2001) considera que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, pensamiento autorreflexivo, metacognitivo, al tener la posibilidad de autoevaluarse y, por lo tanto, se dé un proceso de optimización.

Paul y Elder (2003) para quienes el pensamiento crítico es la forma de pensar de las personas, para mejorar la calidad de su pensamiento en la medida en que se apodera de las estructuras del acto de pensar y las somete a los estándares intelectuales.

Mientras que para Villarini (2003) es la capacidad del pensamiento con el cual se puede examinar y evaluar su propio pensamiento o el de otros. Para este autor, con la metacognición surgirá la capacidad del pensamiento crítico.

Ennis (2005), al referirse al pensamiento crítico, habla de un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer.

González (2006) señala que el pensamiento crítico es una manera de pensar responsable relacionado con la capacidad de poder juzgar apropiadamente, donde el ejercicio de este pensamiento denota que el individuo está interesado en obtener y manejar el conocimiento, buscando la verdad, y dejando de lado la superficialidad de salir airoso en un debate, a través de argumentaciones sólidas.

Mackay et al. (2018) consideran que el pensamiento crítico es la habilidad que se va desarrollando de la mano con su evolución académica y profesional, donde debe tomar decisiones adecuadas, por la experiencia ganada en conocimientos, y experiencias personales y profesionales.

Pérez (como se cita en Suárez, 2019) asume que el pensamiento crítico es la actitud que lleva al análisis y evaluación de las diversas afirmaciones que podrían ser, por ejemplo, opiniones. Las personas deberían plantearse preguntas de la realidad en las que vive con una actitud un tanto escéptica. Además, de no conformarse con lo que escucha y vive.

De las definiciones presentadas, para el presente trabajo se asumió a Santiuste et al. (2001) quienes consideran que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, pensamiento autorreflexivo, metacognitivo, al tener la posibilidad de autoevaluarse y, por lo tanto, se dé un proceso de optimización y además el instrumento con el cual se ha evaluado el pensamiento crítico se sustenta en este constructo.

2.2.1.2 Teorías del Pensamiento crítico

El pensamiento Reflexivo de Santiuste et al. (2001)

Santiuste et al., 2001, (como se cita en Marciales, 2003) para ellos el pensamiento crítico es un pensamiento metacognitivo, puesto que reflexiona sobre sí mismo. En virtud de lo anterior es un pensamiento que puede llegar a autoevaluarse, buscando optimizar cada vez más el proceso cognitivo. Por ello relieves la posibilidad de la autoevaluación, pues por medio de este proceso se puede lograr evidenciar como es que cada persona aplica su propio sistema de aprendizaje, es decir, cómo cada uno logra adquirir los conocimientos, conociendo qué estrategias aplica, como se logra motivar (intrínseca y extrínsecamente) y, considerando, además, un factor importante, lo emocional; todo ello debe llevarlo a mejorar su sistema con el cual adquiere el conocimiento. Así también con ello puede planificar, supervisar y evaluar cada actividad.

Dentro de su planteamiento teórico los autores van a relievare algunos elementos del pensamiento crítico, estos son: el contexto, las estrategias y las motivaciones. En el primer elemento se debe ver como el individuo se desenvuelve de acuerdo con el contexto donde se encuentra demostrando su nivel de pensamiento crítico. En este actuar, el individuo, deberá tomar en cuenta diversas estrategias, según su contexto. No dejando de lado sus ideas previas, que son parte de su estructura cognitiva, que se verá conflictuada con las ideas nuevas, produciéndose un conflicto cognitivo alterando la estructura cognitiva. Pero, sin dejar de lado las motivaciones, extrínsecas e intrínsecas, que serán el motor para vínculo consciente entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscido lo que va a producir el conocimiento.

Por ello, en cuanto a la conceptualización, se puede concluir que los autores asumen que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento que es reflexivo, autorreflexivo y metacognitivo. Estas características lo, al llevan a tener la posibilidad de autoevaluarse y con ello buscar la optimización del pensamiento y conocimiento.

Asimismo, Santiuste et al., (2001) van a proponer para el pensamiento crítico dos dimensiones, las cuales las van a incorporar a su instrumento (El Cuestionario de Pensamiento Crítico). Las dimensiones que propusieron fueron: la *dimensión sustantiva*, y la *dimensión dialógica*. Por la primera, van a entender que es aquella que la persona va a utilizar para dar razones por sus actos, así como fundamenta sus afirmaciones, es decir emitiendo su opinión argumentada. A la vez esta dimensión se subdivide en: Lectura sustantiva, Escritura sustantiva, Escuchar-expresar oralmente sustantivo. En lo que respecta a la segunda, los autores asumen que es cómo la persona va a accionar, para lo cual tendrá que analizar diversos puntos de vista, incluyendo el suyo, integrándolos para su propio provecho. Es decir, es la dimensión que plantea el desarrollo de argumentos bien planteados para refutar a los otros, precisando su

propia perspectiva. También se subdivide en: Lectura dialógica, Escritura dialógica y Escuchar-expresar oralmente dialógico.

Para el presente trabajo de investigación se va a asumir el enfoque propuesto por Santiuste et al. (2001). Estos investigadores van a resaltar sus características propias del pensamiento crítico, es decir, que es metacognitivo, pues quien tenga un buen nivel puede lograr autoevaluar con la finalidad de ir perfeccionando su actuar. Con lo metacognitivo y la autoevaluación podrá alcanzar la autonomía con su aprendizaje. Además, de darle a la persona la posibilidad de utilizar diversas estrategias, sin dejar de lado la motivación con lo cual podrá lograr mejores conocimientos.

El Aprendizaje Auténtico de Villarini (2003)

Este autor plantea que todas las personas pueden desarrollar o mejorar el nivel de su pensamiento crítico, pero para que esto se pueda evidenciar el sujeto cognoscente debe tener como premisa el haber adquirido la capacidad de autoexaminarse y autoevaluarse, a la vez de poder evaluar a los otros.

Él sostiene que el pensamiento crítico es la capacidad del pensamiento con el que el individuo puede autoexaminarse y autoevaluarse. Como producto de esto último se verán mejores resultados en la vida cotidiana de las personas que lo apliquen.

Además, Villarini (2003) busca la inserción y vinculación del pensamiento crítico en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve el individuo, tales como el cultural, social y

político. Este proceso debe llevar a desarrollar una significativa actitud empática y solidaria en cada persona.

Por todo lo anterior, su propuesta, el Aprendizaje Auténtico, no sólo debe involucrar al pensamiento crítico en el aula, sino un conjunto de diversas experiencias educativas significativas, que involucren la participación activa del estudiantado que lo llevarán a la reflexión al trabajar colaborativamente.

Filosofía para niños de Lipman (1995)

Lipman (1995) afirma que parte del principio de las habilidades y actitudes del pensamiento crítico se desarrollarán de acuerdo con las siguientes categorías: la organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. Así mismo, este pensamiento superior se sustenta en los siguientes criterios.

1) Criterios de evaluación. Los sujetos cognoscentes que tienen desarrollado su pensamiento crítico utilizan criterios para evaluar sus afirmaciones.

2) La posibilidad de autocorregirse. Los sujetos cognoscentes se autoevalúan con la finalidad de mejorar y dejando de lado las mentiras o *fake news* y la posverdad, o la desinformación.

3) Actúan de acuerdo al contexto. Dependiendo de la situación aplican diversas reglas y principios, con la información que tomen como relevante. De esta manera, desarrollarán un pensamiento flexible.

4) Asumiendo lo anterior se evidenciará el buen juicio. Todo lo expuesto va a permitir que se pueda desarrollar un buen juicio.

Se ha de enfatizar que no hay un solo planteamiento para el pensamiento crítico, sino que existen varias teorías que pueden ayudar, dependiendo de los diversos contextos y/o propósitos.

La adopción del enfoque de Santiuste et al. (2001), para el presente estudio se basa en algunas características propias de su teoría, a saber, es un pensamiento metacognitivo, puesto al reflexionar sobre sí mismo, al hacerlo puede lograr autoevaluarse para ir mejorando su pensamiento. Con estas dos características el individuo puede lograr la autonomía con su aprendizaje, pudiendo aplicar diversas estrategias e incluyendo a la motivación para lograr la adquisición de conocimientos certeros.

Además, su aporte y relevancia, también, está en la construcción de un instrumento: *Cuestionario de Pensamiento Crítico*, que se ha adaptado para aplicarlo tanto en España, como en el Perú.

2.2.1.3 Estándares de competencia, destrezas, habilidades y capacidades

Paul y Elder (2003) afirman que los estándares se tornan en un instrumento para evaluar problemas o situaciones sui generis. Para que los educandos puedan lograrlos es importante que los profesores sepan formular preguntas que evalúen la competencia del pensamiento crítico. De acuerdo a Paul y Elder (2003) los estándares son veinticinco, entre ellos: Propósitos, Metas y Objetivos; Preguntas, Problemas y Asuntos; Información, Datos, Evidencia y Experiencia; Inferencias e Interpretaciones; Suposiciones y Presuposiciones; Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas; Implicaciones y Consecuencias; Puntos de Vista y Marcos de Referencia; Justicia de Pensamiento; Humildad Intelectual; Coraje

Intelectual; Empatía Intelectual; Integridad Intelectual; Perseverancia Intelectual; Confianza en la Razón; Autonomía Intelectual; Elementos del pensamiento Egocéntrico; Elementos del pensamiento Sociocéntrico; Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender; Habilidades en el Arte de Hacer Preguntas Esenciales; Habilidades en el Arte de Leer con Atención; Habilidades en el Arte de la Escritura Sustantiva.

Además, se remarca que este pensamiento contiene destrezas, habilidades, capacidades y competencias evaluables.

El Ministerio de Educación del Perú (2006, p. 71) presentó su esquema que está planteado en la Tabla 1.

Tabla 1*Competencias evaluables del pensamiento crítico*

Método histórico		Rasgos del pensamiento crítico	Actitud
Tema Interesante	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar significados. - Aprender información críticamente. - Atender información relevante. - Organizar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente.
	Analiza- - Sintetiza- Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar conclusiones o supuestos. - Cuestionar supuestos o conclusiones. - Evaluar las proposiciones de otros, no acepta porque sea hecho por alguien importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual.
Proponer una pregunta en un tema histórico	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender información críticamente. - Organizar la información - Cuestionar supuestos o conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental. - Intento de estar bien informado. - Coraje intelectual.
	Analiza - Sintetizar Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las proposiciones - Evaluar argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad. - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente.
Evaluación de Fuentes	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar significados. - Aprender información críticamente - Atender información relevante - Organizar la información - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perseverancia. - Sensibilidad hacia el conocimiento de otros. - Apertura mental. - Curiosidad
	Analiza- Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionar supuestos o conclusiones. - Desarrollar hipótesis alternativas en base a las ideas de la fuente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Intento de estar bien informado
	Argumentar	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el proceso de su razonamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Coraje intelectual.
	Análisis Síntesis Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentar ideas y conclusiones. - Cuestionar supuestos o conclusiones - Evaluar proposiciones - Evaluar argumentos - Autoevaluar 	<ul style="list-style-type: none"> - Perseverancia. - Sensibilidad hacia creencias, sentimientos y el conocimiento de otros.
Formulación de Hipótesis	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar significados - Aprender información críticamente 	<ul style="list-style-type: none"> -Apertura mental - Curiosidad
	Analiza- Sintetizar	<ul style="list-style-type: none"> - Atender información relevante. - Organizar la información - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias. - Cuestionar supuestos, conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente. - Intento de estar bien informado.
	Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar hipótesis alternativas - Explicar el proceso de su razonamiento - Sustentar ideas y conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Coraje intelectual - Perseverancia
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar proposiciones - Evaluar argumentos - Autoevaluar 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad hacia creencias, sentimientos y el conocimiento de otros.
Construcción del argumento	Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender información críticamente. - Atender información relevante - Organizar la información 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura mental
	Analiza Sintetizar Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar supuestos, conclusiones o creencias. - Cuestionar supuestos, conclusiones. - Explicar el proceso de su razonamiento. - Sustentar ideas y conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad - Conciencia crítica y cuestionamiento permanente.

Conclusión	Evaluación	- Evaluar proposiciones	- Intento de estar bien informado.
	Interpretación	- Evaluar argumentos	- Coraje intelectual.
		- Autoevaluar	- Perseverancia.
	Analiza	- Aclarar significados	- Sensibilidad hacia sentimientos, creencias y conocimiento de otros.
Sintetizar	- Aprender información críticamente		
Argumentación	- Clarificar supuestos, conclusiones o creencias		
	- Explicar el proceso de su razonamiento		
	- Sustentar ideas y conclusiones	- Apertura mental	
		- Curiosidad.	
<u>Método</u>		Rasgos del pensamiento crítico	- Conciencia crítica y cuestionamiento permanente.
histórico	Evaluación	- Evaluar proposiciones	- Intento de estar bien informado.
Conclusión		- Evaluar argumentos	
		- Autoevaluar	
			Actitud
			- Coraje intelectual
			- Perseverancia
			- Sensibilidad hacia los sentimientos, Creencias y conocimiento de otros.

Nota. De: "Minedu, 2006, p. 71, 72". Adaptado por el autor.

2.2.1.4 Dimensiones del Pensamiento Crítico

Santiuste et al. (2001): Propusieron dos dimensiones fundamentales del pensamiento crítico: la *dimensión sustantiva*, y la *dimensión dialéctica*. La *sustantiva* es aquella que el individuo utiliza para evidenciar sus razones y actos, dando cuenta de su punto de vista. Y la *dialéctica* son los actos que el individuo produce para analizar o sintetizar diversos puntos de vista y como estos se integran, y se oponen al suyo.

Por su parte Suárez (2019) considera las siguientes dimensiones del pensamiento crítico:

- a) Dimensión lógica.** Esta dimensión evidenciará como el pensamiento analiza, con claridad, los conceptos, su validez y la reflexión coherente.

b) Dimensión sustantiva Involucra los procesos para dar razones y encontrar las evidencias que avalan la argumentación de las personas.

c) Dimensión dialógica Son las acciones para el análisis y evaluación de las ideas de los demás. Implica dar una buena argumentación para contrargumentar y evidenciando las diferentes perspectivas.

d) Dimensión contextual. Analiza las circunstancias personales y sociales, identificando las ideas culturales, económicas y políticas que predominan en una sociedad, lo que permitirá a las personas comprender su entorno y dar una opinión fundamentada.

e) Dimensión pragmática. Es la dimensión que se refiere a la identificación de los argumentos y contrargumentos, con la finalidad de convencer.

De lo presentado, se asumirán las dimensiones que presentó Suárez (2019) para defender su tesis y que son parte del instrumento aplicado en la presente investigación.

2.2.2 Adicción a redes sociales o redes sociales virtuales

2.2.2.1. Definiciones

Las TIC se han difundido masivamente en la sociedad y con ellas las redes sociales. Estas mantienen comunicados a individuos o grupos interactuando fluidamente por su intermedio. Si

se analiza por grupos etarios, son los jóvenes quienes se han sumergido más en las mismas. Con respecto su difusión, acceso y adicción se presentan las siguientes definiciones.

Echeburúa y De Corral (2010) afirman que no solo ocurre adicción a las drogas, sino que se pueden dar, también, en torno a las redes sociales. Sostienen que si se evidencia una obsesión enfermiza por adquirir la última novedad tecnológica (celulares, laptops, tablets o soportes de música) o se vuelven en una necesidad de disfrute. Su experiencia los lleva a defender la idea que las redes sociales pueden capturar totalmente la atención de los adolescentes en el mundo virtual, creándole o haciéndole vivir una falsa realidad e identidad, distorsionando su mundo real.

En esa misma línea, West y Brown (2013) señalan que los indicadores fundamentales para que se torne en una adicción se encuentra en que debe evidenciarse una falta de control, la cuales repetitiva, y que trae consecuencias negativas para el individuo.

Escurra y Salas (2014) manifiestan que la adicción a las redes sociales son los comportamientos patológicos, cuando el individuo se encuentra constantemente pendiente a los entornos virtuales, mirando sus dispositivos digitales en cualquier momento, interactuando por mensajes, audios o imágenes con otros individuos, descuidando las relaciones interpersonales presenciales (familiares, amigos, pareja, etc.), se sienten ansiosos o irritables; pueden permanecer durante largos períodos de tiempo sin comer o privándose del sueño.

Araujo (2016) afirma, con respecto a las redes sociales, que existe una relación íntima, casi natural, entre los adolescentes y las TIC. Claro está que esta característica tiene implícita la posibilidad de provocar la adicción a las redes sociales en este grupo etario.

En el presente trabajo se tomó la definición propuesta por los investigadores Ecurra y Salas (2014). Ambos autores dan una descripción adecuada y, además, se utilizó el instrumento desarrollado por ellos para medir la adicción a redes sociales.

2.2.2.2 Teorías de adicción a redes sociales

La adicción a las redes sociales es un fenómeno complejo y controvertido que ha generado mucho interés y discusión en la comunidad académica, entre ellas la educación, la sociología y los profesionales de la salud mental. Es un área de investigación en constante evolución, y hay varias investigaciones que van contribuyendo y clarificando esta temática, con enfoques teóricos para comprender este fenómeno. Aunque no existe una teoría única que explique completamente la adicción a las redes sociales, se han propuesto varias teorías y enfoques para comprenderla.

Con respecto a las teorías o los modelos explicativos de las redes sociales, Jasso et al. (2017) destacan dos teorías: La teoría sociocognitiva y, desde la perspectiva biológica, la postura neurocientífica.

La teoría sociocognitiva

Con respecto a la adicción a las redes sociales la teoría sociocognitiva se refiere a cómo las interacciones sociales y los procesos cognitivos influyen en el desarrollo y mantenimiento de la adicción a las redes sociales. Ellos se basan en el supuesto que la adicción a las redes sociales virtuales se da a partir de la expectativa de obtener buenos resultados, con la autoeficacia en la

utilización de las redes y una casi inexistente autorregulación en el manejo de las redes sociales virtuales.

Jasso et al. (2017) también sostienen que los individuos asumen comportamientos y patrones de uso de las redes sociales en su interacción con otros en sus diversos entornos, es decir, es aprenden socialmente el uso y abuso de las redes sociales. Además, resaltan la importancia del refuerzo social para que se torne en adicción a redes sociales. Puesto que, cuando una persona interactúa online y recibe sus *lights*, emoticones positivos o buenos comentarios de sus contactos, se siente motivado a continuar interactuando con sus redes, pudiendo llevar al uso compulsivo de las redes sociales. Con ello se evidencia que estas recompensas actúan como reforzadores sociales.

Otro factor que resaltan es la comparación social en las redes sociales. Puesto que al interactuar los participantes tienden a compararse mutuamente, provocando envidia, insatisfacción, llevándolos a competir por conseguir mayores contactos o seguidores y, con ello, su aprobación. Adicionalmente, en línea se producen normas y expectativas sociales entre los miembros de un grupo o comunidad, que ellos deben respetar y seguir. Si la norma es permanecer o compartir contenido constantemente, los miembros se verán presionados para cumplir con esa norma, lo que puede aumentar su tiempo en las redes sociales.

Para la teoría sociocognitiva la autorregulación es muy importante, por lo que buscan que los sujetos la asuman en el uso de las redes sociales, por la reflexión y la toma de decisiones. Pero, es difícil de lograr, cayendo fácilmente en la adicción.

Por lo anterior, la teoría sociocognitiva se preocupa en las interacciones sociales, el aprendizaje observacional y los procesos cognitivos afectan la relación de las personas con las redes sociales virtuales y provocan su adicción. En cuanto a especialistas de esta tendencia.

La perspectiva biológica

La Rose et al., (como se cita en Jasso et al., 2017) y Turel y Serenko (2012) manifiestan que la perspectiva biológica, que incluye la postura neurocientífica, es un enfoque que busca comprender la adicción a las redes sociales desde una perspectiva científica que se centra en los aspectos del cerebro y el sistema nervioso. Aunque la adicción a las redes sociales es un fenómeno comportamental y social, la neurociencia ha desempeñado un papel en el estudio de cómo el cerebro responde a las interacciones en línea y cómo se pueden desarrollar patrones de uso adictivos.

Se han realizado estudios de resonancia magnética funcional, los resultados han demostrado que ciertas áreas del cerebro se activan cuando las personas usan las redes sociales, sobre todo cuando se reciben los *lights* o comentarios positivos. Con ello se puede inferir que cuando se está conectado a una plataforma digital, el cerebro se involucra cuando hay gratificación, reforzando estas actitudes. Esto último estimula al cerebro que segrega dopamina, que es un neurotransmisor que da la sensación de satisfacción y bienestar. Este factor puede generar la adicción a las redes sociales.

Asimismo, afirman que los hábitos en el manejo de las redes sociales se relacionan con el cerebro a través de los mecanismos de recompensa. Si no se autorregulan estos hábitos de

uso se puede llegar a niveles compulsivos con las redes sociales, puesto, que se ha afirmado, el cerebro busca constantemente la gratificación.

También afirman que en la adicción a las redes sociales interactúan otros sistemas biológicos, el sistema de estrés y el inmunológico. Estos factores pueden afectar la salud general y el bienestar de una persona. Por ello, el uso excesivo de estas plataformas influye en la estructura y la función del cerebro.

La postura neurocientífica

La perspectiva neurocientífica permite comprender cómo los aspectos biológicos y neuroquímicos pueden ser factores que provoquen la adicción a las redes sociales virtuales. Además, permite ver cómo las interacciones con las plataformas afectan el cerebro (Truel & Bechara, 2017; Kuss & Griffiths, 2012; Se-Hoonet et al., 2016 como se cita en Jasso et al., 2017).

Además de lo anterior, Jasso y López (2018) siguen la posición de Griffiths (2005), quien denota los siguientes modelos: biopsicosocial, cognitivo-conductual, enfoque social, neurocientífica y sociocognitiva.

El primer modelo asume los componentes de la adicción, enfocando las redes sociales al ámbito educativo, siendo las redes sociales virtuales las herramientas más representativas del cambio sustancial en la humanidad; las cuales, además, implican una oportunidad importante para generar puentes de comunicación más amigables entre estudiantes, profesores y otros actores relacionados con el ámbito educativo. Ríos et al. (2018) mencionan que aquí se

encuentran las características de prominencia, cambios de estado de ánimo, abstinencia, conflictos y recaídas.

El segundo modelo explica como las cogniciones desadaptativas son influenciadas por factores ambientales, que tienden a la adicción, dependiendo además de sus disposiciones psicológicas y experiencias sociales.

El tercer modelo resalta el entorno en el que se desenvuelve el individuo. Ello evidenciará la adicción como el excesivo abuso que hacen los individuos por sus carencias en las habilidades sociales como la autopresentación, optando por comunicarse de manera virtual, online y no de forma presencial. Esto generará la dependencia, uso compulsivo y adictivo.

El cuarto conecta íntimamente la conducta adictiva con las variaciones en la conectividad neuronal, en la estructura y funcionamiento del cerebro. Y el quinto sostiene que la adicción parte de la búsqueda de buenos resultados, a la par con deficiencias en la autorregulación y la autoeficacia por el inadecuado manejo de los dispositivos digitales y redes sociales.

Para el presente trabajo se ha asumido la perspectiva neurocientífica, debido a que esta proporciona una comprensión valiosa de cómo la adicción a las redes sociales virtuales puede estar relacionada con los procesos biológicos y neuroquímicos del cerebro.

2.2.2.3 Dimensiones de adicción a redes sociales

Escurra y Salas (2014) proponen las siguientes dimensiones en relación con las redes sociales:

a) Compromiso mental con las redes sociales u obsesión por ellas. Corresponde a pensar y fantasear con ellas. Asimismo, denotan la ansiedad y la preocupación por no acceder a las mismas.

b) Preocupación por la falta de control o interrupción en el uso de las redes sociales. Es el no poder controlar el acceso a ellas. Marca la preocupación en poder controlar o interrumpir su uso; dejando de lado las actividades en sus diversos ámbitos, entre ellos, sus estudios.

c) Dificultades para controlar el uso las redes sociales. Producidos por el excesivo uso de las redes sociales, y no poder manejar su uso adecuadamente.

Peris et al. (2018) plantean cuatro dimensiones: *síntomas-adicción, uso-social, rasgos-frikis* y *nomofobia*. La primera dimensión busca medir las tecnologías virtuales. La segunda para evidenciar las interrelaciones socio-virtuales. Los rasgos-frikis sirven para evaluar conductas de quienes llegan a la exageración y obsesión en una afición, pudiendo a estar conectado excesivamente a juegos virtuales o con grupos con similares intereses. Y la nomofobia busca medir el pánico a estar sin celular.

En esta investigación se asumieron las dimensiones de Escurra y Salas (2014), ya que se aplicó el instrumento para medir la adicción en redes sociales desarrollado por estos autores.

2.2.2.4 Repaso histórico de las Redes sociales o redes sociales virtuales

La revisión histórica acerca de las redes sociales (RS) o redes sociales virtuales (RSV), llevan a Rubio (2003) a sostener que se inicia con el proyecto ARPANET (Advanced Research Project Agency Net), que era una red para comunicarse. Así mismo, por los años ochenta surgieron tecnologías que serán las bases del moderno internet, los cuales se van a expandir por todo el mundo. Mientras que en los años 90 se introdujo la world wide web (www), que se tornó común. Según Morduchowicz et al. (2010) menciona que, en 1995, se crea una red social en Internet, llamada classmates.com, en los Estados Unidos. Pero, en 1997, aparece SixDegrees.com que sería la primera red social. En ella se creaban perfiles de usuarios y listas de *amigos*. Entre el 2001 y el 2002, aparecieron los primeros sitios web de redes basados en círculos de amigos en línea. Estos se popularizaron en el 2003, con las redes sociales específicas (tribe.net, myspace y Friendster), donde una persona podía reencontrarse con amigos o crear nuevas amistades, conformando espacios de intereses afines. En sus inicios no fueron muy visitados, sin embargo, esto cambió y varias empresas avizoraron un buen negocio, por lo que invirtieron en ellas. Ya en el año 2004, aparece la red social que va a contar con la mayor cantidad de usuarios a nivel mundial: Facebook. Por el 2022, Instagram y TikTok, en especial, la primera, que es la preferida de los jóvenes.

Pero este vertiginoso nacimiento de nuevas formas de comunicarse, intercambiar y procesar información provoca que se descubran otras formas de interconectarse y que el proceso de comunicación sea diverso y cada vez más veloz. Esto llevó a desarrollar las interacciones virtuales, apareciendo IRC (Internet Relay Chat), tecnología popular, que fue conocida como *chat*, que era un sistema de comunicación sincrónica, que permite a los usuarios conversar por mensajes de texto en tiempo real. Además, el uso del correo electrónico (*e-mail*)

se masificó cuando se permitió acceder por cuentas gratuitas. El auge de los teléfonos celulares y con ellos la incorporación de las Apps han hecho que WhatsApp sea el medio de comunicación más utilizado en la actualidad.

García (2009) afirma que las redes sociales sirven para visibilizarse e integrarse. Aunque también señala que algunas nacieron con el propósito de ubicar a compañeros universitarios a través de Internet, colocando a Facebook como ejemplo. Por ello, se resalta que su éxito y uso será para mostrar, ver, localizar a otros y comunicarse con ellos. Sin embargo, en un primer momento era para uso exclusivo de un determinado grupo de personas. Pero, cuando se amplió a otros grupos etarios, desbordó cualquier predicción en los usuarios.

Estos últimos años, la aparición y difusión de diversas redes sociales, en especial Instagram, TikTok y WhatsApp han impactado fuertemente que casi han desaparecido las fronteras geográficas. Una persona se puede encontrar en cualquier lugar de la casa, barrio, localidad, distrito, provincia, región o país y estar en contacto con una o muchas personas en forma simultánea, no importando el espacio ni la hora, solo se debe estar conectados a internet. La finalidad más destacable de las RSV es el mantener comunicadas a las personas. Pero, han aparecido otras aplicaciones colaterales, fundamentalmente recreativas.

2.2.2.5 Teorías de redes sociales

El gran impacto en la sociedad de las redes sociales ha producido una variedad de teorías y enfoques desarrollados por varios autores. Estos enfoques a menudo se centran en cómo las personas se conectan, se relacionan y se comunican en línea y en la vida cotidiana.

Los lazos fuertes y lazos débiles en las redes sociales de Granovetter (1973)

Este autor desarrolló su teoría *de los lazos fuertes y lazos débiles en las redes sociales*. Con estos conceptos se logra comprender cómo se dan las relaciones sociales, así como, la influencia que ejercen las redes sociales en la divulgación de información y oportunidades.

Para él los *lazos fuertes* son las relaciones más próximas y las que causan mayor confianza dentro de las redes sociales. Son las que se entablan con nuestros amigos más cercanos, los familiares y con aquellas personas con las que se mantiene algún tipo vínculo emocional. Estos son lazos estrechos y con mucha interacción. Mientras que los *lazos débiles* son todas las relaciones que no están en la anterior, es decir, son las más distantes y, por supuesto, menos cercanas dentro de las redes sociales. Entre estos se puede encontrar a los conocidos, a los compañeros de trabajo, entre otros.

Pero, los lazos débiles son importantes para la divulgación de información y poder acceder a oportunidades, puesto que por su medio las personas se conectan a grupos y comunidades de diversa índole.

Por ello, Granovetter (1973) afirma que los lazos débiles actúan como intermediarios, permitiendo que la información se divulgue con mayor profundidad de lo que le permitirían los grupos cerrados de lazos fuertes.

Las comunidades virtuales de Wellman (1999)

Realizó investigaciones evidenciando como las personas se relacionan en la era de la tecnología. Su preocupación central fue estudiar cómo la tecnología y las redes sociales virtuales han transformado las interacciones personales. Su investigación sobre las redes sociales virtuales ha evidenciado como se crean las comunidades virtuales y cómo los sujetos permanecen conectados con otros, a pesar de encontrarse en diversas partes del mundo, a las que llama *comunidades translocales*.

Ha explorado cómo las tecnologías de la información y la comunicación, entre ellas el e-mail, las redes sociales virtuales y el chat, han afectado la naturaleza de las interrelaciones sociales y han ampliado las redes.

Él ha desarrollado el campo de estudio del *análisis de redes sociales personales*. Bajo esta perspectiva se entiende las redes personales de individuos y su influencia en el bienestar, acceso a recursos y participación en la sociedad.

Así también el autor ha profundizado su investigación hacia las comunidades en línea, así como los foros de discusión y las redes sociales virtuales, resaltando la importancia de las comunidades para dar apoyo social, fomentando la solidaridad y generar vínculos significativos.

En el campo de las redes sociales el autor ha aportado significativamente con sus investigaciones, un mejor entendimiento de la influencia de la tecnología y la conectividad en línea, las que han impactado en las interrelaciones de las personas, así como las redes personales. Su trabajo ha sido influyente en el estudio de la sociología y las comunicaciones en la era digital.

Para la presente investigación se ha asumido la teoría de Granovetter (1973) de los *lazos fuertes* y *lazos débiles* que se la considera importante para comprender cómo las relaciones en una red social pueden facilitar la difusión de información, oportunidades y recursos.

2.2.2.6 Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

Complementando el sustento teórico de las redes sociales se hace un recuento de las TIC.

La difusión de las TIC entre los estudiantes es importante, por lo que la informática debe ser incorporada en la labor educativa, como en la programación de actividades, pues permite plantear métodos, estrategias o situaciones significativas. Al encontrarse incorporadas y planificadas deben llevar a los estudiantes a desarrollar competencias, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores que tengan como finalidad elevar o desarrollar su nivel del pensamiento crítico. Pero, es importante tener claro que las TIC no van a solucionar los problemas educativos; sino que son solo herramientas que deben contribuir al trabajo docente. Para este logro también es importante la capacitación docente en el uso y aplicación de estas herramientas para mejorar la calidad de la enseñanza.

La Unesco (1998), con respecto a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en el Artículo 12 de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, expuso el potencial y desafío que la tecnología representa para las instituciones de educación superior, afirmando que las TIC van a influir poderosamente en la educación y generará un nuevo rol del docente.

Asimismo, Gómez y Macedo (2010) resaltan la importancia de su incorporación a la educación por lo que dieron razones más que suficientes para su programación, aplicación y utilización en la educación. Las tres grandes razones para usar TIC en educación es por alfabetizar digitalmente a los alumnos, aprovechar las ventajas que proporcionan e innovar en las prácticas docentes.

Claro está que deben usarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias curriculares, como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en TIC. Además, dentro de los trabajos de investigación, exploración o indagación pueden y deben utilizarse tanto para la búsqueda, consulta, recopilación y elaboración de las mismas.

Desde esta perspectiva, el uso de las tecnologías de la información y comunicación se constituyen en un elemento más para lograr que la educación se oriente a formar individuos que dispongan de un panorama personal, para ubicarse en el contexto global, una habilitación instrumental y la capacidad de aprender ante un entorno cambiante.

Para ir precisando, se definió como un grupo de tecnologías que dan la posibilidad de recopilar, manipular, guardar, reformular, compartir, registrar y presentar la información, ya sea textual, visual (en imágenes, videos), por audio o representaciones multimedia. En este sentido, las TIC permiten procesar información, conocimiento, tiempo y lugares que en otros tiempos no se tenía acceso o este era restringido a un pequeño grupo de personas. Y es uno de los mayores aportes tecnológicos de estos tiempos (Antelo, 2008; Pérez & Fernández, 2005; como se cita en Cruz et al., 2019).

2.2.3 Dependencia a Videojuegos

2.2.3.1 Definiciones de Dependencia a Videojuegos

La difusión y uso de los videojuegos es un fenómeno que se ha focalizado entre los niños y jóvenes, aunque también en los adultos, pero, en menor número. Esto ha derivado en un uso excesivo de estos, por lo que la comunidad científica ha observado algunas distorsiones en su consumo. Como todo fenómeno, los videojuegos tienen efectos positivos y negativos. Se han hecho relaciones entre dependencia y drogas, pero los videojuegos y otras interacciones por internet que no tienen este agregado. Télam (s.f.) señala que la *OMS declaró a la adicción a los videojuegos como enfermedad mental*. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) sostiene que esta adicción o dependencia se manifiesta por un patrón de comportamiento de juego persistente o recurrente.

En cuanto a la definición de las adicciones a los videojuegos se tiene a:

Griffiths (2005) hace una revisión y análisis de los videojuegos sosteniendo que primero se masificó y se divulgó en la prensa popular, por lo que generó un escepticismo en la comunidad científica. Para este autor esta adicción o dependencia está inserta o subsumida de los que se va denominando adicciones tecnológicas, que son adicciones de conducta en la interacción y abuso de esta entre el individuo y los dispositivos digitales. A la vez que se puede identificar esta dependencia bajo criterios diagnósticos (Griffiths, 2005).

Choliz y Marco (2011) señalan que la dependencia a los videojuegos es el comportamiento por el cual no se puede dejar de jugar afectando negativamente otras actividades, sobre todo las relaciones interpersonales y familiares.

Malander (2019) agrupa los videojuegos y su dependencia, a lo que se ha denominado adicciones tecnológicas. Ellas son las denominadas adicciones no tóxicas y son parte de los procesos de dependencia generados por el abuso en la utilización los teléfonos celulares, internet y lo que internet ofrece, como videojuegos, redes sociales, entre otros.

En esta investigación se concordó con la definición planteada por Chóliz y Marco (2011), quienes describen a la dependencia y, además, porque son parte del equipo que desarrolló el instrumento aplicado en el presente trabajo.

2.2.3.2 Teorías de Dependencia a Videojuegos

La aparición y el fuerte impacto social de los videojuegos ha provocado que muchos se aboquen a su estudio; involucrando a académicos de diversos campos: la psicología, la sociología, la educación y la ciencia de la computación. Algunos de los ellos han planteado, producto de sus resultados, su propia teoría.

La adicción a internet de Young (1996)

Investigó acerca de la dependencia a los videojuegos, planteando un modelo de dependencia a los videojuegos, es decir, incorpora conceptos de dependencia que se asemejan a la adicción a sustancias. Entre estos conceptos se mencionan: tolerancia, abstinencia, pérdida de control y

deterioro de su cotidianeidad. Esto la lleva a afirmar que esta dependencia a videojuegos es conductual, por lo que se desarrolla la necesidad compulsiva de estar jugando.

Desarrolló el instrumento llamado *Cuestionario de Dependencia de Internet (IAT)* que ha sido adaptado para aplicarlo y medir el nivel de dependencia a los videojuegos. Sus dimensiones se centran a evaluar el tiempo dedicado a los videojuegos, como interfiere el día a día y la ansiedad por jugar.

Sus aportes han llevado a una mejor comprensión de la dependencia a los videojuegos, que está catalogado como una dependencia tecnológica. Denotando los efectos negativos en el uso excesivo de estos para la salud mental. Asimismo, ella se involucró en plantear tratamientos para esta dependencia, buscando reducir el exceso de los videojuegos. Por lo reseñado, ella ha influido y contribuido en la concientización para observar su uso excesivo, para evitar los efectos negativos en la salud mental.

Los videojuegos y el aprendizaje social de Gentile (2009)

Sostiene que la dependencia a los videojuegos está relacionada con el aprendizaje social, donde los sujetos imitan conductas o comportamiento que van observando en su interacción con otros jugadores. Además, podrían llegar a actitudes violentas, propias de una adicción o dependencia en los juegos.

De acuerdo con sus investigaciones planteó un Modelo en la estructura de los videojuegos, afirmando que estos son producidos para sentir la sensación de recompensas en los sujetos, lo que los lleva a seguir jugando y provocando la dependencia.

Uno de sus mayores aportes ha sido su *Test de Dependencia a los Videojuegos* (VDT). Este instrumento permite evaluar y determinar el nivel de dependencia a los videojuegos. Sus dimensiones fueron la preponderancia del juego en la vida de la persona y la incapacidad para controlar el juego.

Este autor ha dado la pauta para futuras investigaciones sobre la dependencia a videojuegos y su afectación a la salud mental, en especial de los jóvenes. Ha enfatizado que el exceso en los videojuegos tiene efectos negativos.

Teoría de la Integración de Componentes de Griffiths (2005)

Este investigador siguiendo el trabajo de McIlwraith (1990) sobre adicción a la televisión, plantea que se deben presentar cuatro características para explicar la dependencia a videojuegos:

- a) Que esta dependencia afecte la fantasía. El que la padece tiene escasa imaginación.
- b) Su dependencia provoca efectos activadores o tranquilizadores.
- c) Quien es adicto a los videojuegos muestra una personalidad oral, dependiente o adictiva.
- d) Genera gratificaciones, disfrutando de jugar, solo o en compañía.

La dependencia a los videojuegos de Chóliz y Marco (2011)

Para estos autores el juego es algo que deslumbra y que se torna importante para el hombre, mediante el cual puede incrementar su intelecto, ayuda a la construcción del conocimiento y el

desarrollo de la afectuosidad, entre otras bondades. Desde el punto de vista social, el juego es una de las principales formas del ocio, con él se dan las relaciones interpersonales donde se aplican las normas de conducta social. Además, el juego trasciende el ámbito personal tornándose en un fenómeno cultural.

Los autores consideran que se juega por el simple deseo de sentir placer al jugar, y, es una actividad, entre otras que tiene una motivación intrínseca que lleva a una experiencia óptima. Asimismo, afirman que la actividad lúdica provoca integrar diversas experiencias desarrollando las llamadas habilidades sociales, convirtiéndose en una manera de entrenar, buscando resistir la frustración, posibilitando tomar acciones que serían imposibles en la vida cotidiana.

En cuanto a los videojuegos, los va a clasificar de acuerdo con la función de su propio contenido y al tipo de consola. Para estos autores los videojuegos poseen factores positivos como negativos que pueden afectar los ámbitos educativo y social.

Por el lado del por qué los adolescentes se ven llevados a los videojuegos relieván el hecho de poder tener experiencias que los lleven a plantearse diversas estrategias, que no tendrán ninguna influencia en su día a día. Por ello, los videojuegos van a influir en su autoestima, la autoconfianza, y su posibilidad de superarse.

Por su parte, Chóliz (2011) se preocupa por la parte emocional y hace un recuento de las más importantes propiedades de ellas con respecto a los videojuegos. En primer caso, estos se muestran muy atractivos; en segundo lugar, su interactividad; tercero, los niveles que se deben superar, de los más simples a los más complejos; cuarto, lo anterior provoca la

competencia, lo que llevará a jugar más; quinto, los contenidos son muy atractivos, pero, da la sensación de autodeterminación; por último, se da la interactividad entre la habilidad y la dificultad lo que los llevará a invertir más tiempo en el juego.

Además, Chóliz (2011) afirma que los videojuegos llevan algunas consecuencias que refuerzan el seguir jugando, dos de ellas son: Primero, se va a producir un incremento en la autoestima y, además, genera una grata sensación de dominio. El poder sobrepasar los niveles les permite demostrar sus habilidades, que a nivel social son apetecibles. Segundo, los juegos de estrategia y de rol, provocan que el *gamer* se introduzca en la virtualidad compartiendo gratas experiencias con otros *gamers*. Asimismo, los videojuegos van más allá del ámbito personal y provocan llegar a interrelacionarse con sus pares.

Pero, Chóliz y Marco (2011) llaman la atención a los factores negativos de los videojuegos. Algunos tienen contenido sexista, otros pueden generar conductas violentas, pudiendo llegar a su desensibilización o ser tolerante a ella. Además, hay muchos videojuegos que no transmiten valores a favor de la sociedad. Uno de los problemas más saltantes es que los videojuegos pueden interferir las pautas de conducta de la sana convivencia y podrían alterar las relaciones familiares.

Pero el consumo excesivo de videojuegos puede provocar una adicción por la necesidad de jugar, tornándose en problemática y este uso excesivo provocará que se deje de lado algunas actividades personales y/o sociales (Chóliz & Marco, 2011). Los citados autores afirman que además de la problemática ya no será lo excesivo en el juego, sino que puede generar dependencia, considerada una adicción tecnológica. En ese entonces los autores indicaban que el concepto de dependencia a videojuegos se hallaba en proceso de clarificación.

También comparten que, en ese momento, las llamadas adicciones tecnológicas no se encontraban en el DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) que es un manual que se utiliza para el diagnóstico y estadístico de los considerados trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association, APA*). Ni en CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión). Para los videojuegos, la Asociación Americana de Psiquiatría publicó una declaración el año 2007 donde mencionaba que no la consideraban dentro de los trastornos mentales.

Para Chóliz y Marco (2011) al definir la adicción comportamental afirman que es un proceso de dependencia de una conducta o actividad. Agregan que, el proceso de dependencia es psicológico (motivacional, afectiva, condicionada, entre otros), lo cual no quiere decir que dichos procesos psicológicos no tengan relevancia en la aparición de la propia dependencia.

De esta manera, con los mismos criterios para diagnosticar la adicción o dependencia a sustancias tóxicas, la dependencia a los videojuegos se evidenciará en los criterios que se exponen a continuación:

En cuanto a los Criterios para dependencia de videojuegos, Chóliz y Marco (2011) consideran los siguientes criterios (p. 420): **Tolerancia**: referido a la necesidad de mayor tiempo orientado a actividades lúdicas; **abstinencia**, entendido como el malestar emocional; **aumento del número horas** para jugar más tiempo y **no poder manejar** esta sensación, **consumiendo más tiempo** del debido, **dejando de lado otras responsabilidades**.

Para este estudio se seguirá la ruta trazada por Chóliz y Marco (2011) por sus trabajos sobre la dependencia a los videojuegos, donde defiende la idea del aprendizaje social, la imitación de conductas con otros jugadores, lo que podría desencadenar la adicción. Además, de la elaboración de su *Test de Dependencia a Videojuegos* (TDV), el cual ha permitido evaluar y determinar el nivel de dependencia a los videojuegos.

2.2.3.3 Dimensiones de Dependencia a Videojuegos

Bellido y Cahuana (2020) consideran cinco dimensiones: Abstinencia, Resistencia, Interferencia con actividades, Dependencia y Conciencia de enfermedad.

- **Abstinencia:** Es el malestar emocional ante la interrupción o no se juega.
- **Resistencia:** No puede dejar de jugar.
- **Interferencia con actividades:** Cuando el juego se interpone a otras actividades.
- **Dependencia:** Da prioridad al juego.
- **Conciencia de enfermedad:** Se es consciente de la adicción, buscando ayuda.

Las dimensiones de la dependencia a los videojuegos de Rojas (2020)

Este investigador en su estudio presenta cuatro dimensiones de la dependencia a los videojuegos. Estas son:

- **Su abstinencia a ellos.** Al interrumpir su juego se enoja.
- **El abuso y tolerancia.** Tiene la necesidad de jugar mayor tiempo.

- **Problemas derivados del consumo excesivo.** Va dejando de lado las interrelaciones entre la familia, amigos, tareas, estudios, pudiendo afectar los hábitos de salud (alimentación, sueño) y evidenciar alteraciones en la conducta y su exacerbación.
- **Dificultad en el control.** El individuo no puede dejar de jugar.

La dependencia a los videojuegos Chóliz y Marco (2011)

Estos autores en su estudio refieren que la dependencia a los videojuegos está compuesta por cuatro factores que conforman las siguientes dimensiones de la dependencia: Abstinencia, Tolerancia, Problemas ocasionados por el uso excesivo y Ausencia de control, sin embargo, consideran que cada uno de los factores no son independientes entre sí.

En el presente trabajo se asumió el instrumento construido por Chóliz y Marco (2011). El cual está ampliamente difundido y ha sido destacado en diversos estudios. Además de la fácil accesibilidad al mismo.

2.2.3.4 Videojuegos

2.2.3.5 Repaso histórico de los Videojuegos

Cuando se habla de los videojuegos ellos tienen una gran trayectoria histórica poco conocida, pero de gran importancia. Algunos sitúan sus inicios en 1947 al finalizar la Segunda Guerra Mundial y cuando se pudo redireccionar la experimentación tecnológica hacia otros ámbitos. Goldsmith y Ray Mann presentaron una simulación que llamaron Lanzamiento de Misiles, pero algunos sostienen que propiamente no era un videojuego, pues no había movimiento de vídeo

en la pantalla. Al respecto, Belli y López (2008) sostienen que es difícil determinar cuál fue el primer videojuego, sin embargo, consideran al *Nought and cros*, u *OXO*, elaborado en 1952 por Douglas. En este, un hombre se enfrentaba a la máquina.

El videojuego *Tennis for two* fue considerado el primero, éste fue desarrollado en el año 1958 por Higinbotham, quien lo patentó, pero no le dio ninguna importancia. Era un juego que simulaba un partido de tenis entre dos jugadores. En 1971 dos estudiantes de la Universidad de Stanford, Pitts y Tuck, reprogramaron un juego que denominaron *Galaxy Game*, el cual lo hicieron en un mueble operado por monedas. A partir de ello, las compañías vieron los beneficios económicos en este rubro y se abocarán a la producción en serie de videojuegos.

Bushnell en 1972 logró el primer éxito comercial: *Pong*. Primer videojuego de Atari que utilizaba una consola conectada a la televisión, el cual se convirtió en el primer videojuego que invadió los hogares (Belli & López, 2008).

Además, Eguía et al. (2013) sostienen que, en 1972, *Odyssey* llega al mercado del videojuego doméstico, mientras que *Space Invaders* o *Asteroids* se muestra como la piedra angular del videojuego. Los autores continúan señalando que, durante los años siguientes, se darán numerosos avances técnicos como el primer procesador de sonido y los chips de memoria. De 1972 a 1980, los negociantes tratarán de publicitar la idea del juego como una actividad familiar. Otro ejemplo fue Nintendo que ingresó a los hogares con *Mario* o *Final Fantasy*.

Pero, los videojuegos han desbordado la parte lúdica y en estos días se ha enfatizado la parte comercial. Al respecto, Provenzo (1991) sostiene que ellos no son meros productos

informáticos, sino un gran negocio para todos aquellos que se vean involucrados; es decir, a los que los financian, diseñan, elaboran y comercializan.

2.2.3.6 Teorías de videojuegos

La fuerte irrupción en la sociedad de los videojuegos y su gran influencia social y económica provocó la mirada de diversos investigadores. En el ámbito social y personal, fue un signo distintivo de los niños y adolescente, provocando disrupciones, lo que ha llevado a investigar sobre su influencia.

Juul (2005) analiza cuestiones fundamentales en la teoría de videojuegos, y enfatiza su atención en la relación de las reglas de los videojuegos y lo que ellos encarnan. En su libro titulado *Half-Real* desarrolla su teoría de los videojuegos, explorando la experiencia de ellos. Asume la visión que los videojuegos son una forma única de entretenimiento que se sitúa a medio camino entre lo real y lo ficticio, que las reglas tienen una dimensión abstracta y simbólica, y otra de ficción, que es la experiencia inmersiva del mundo del juego. Estas dos dimensiones interactúan para crear la experiencia de juego. Afirma que lo fundamental en los videojuegos son las reglas, puesto que ellas son las que ponen los límites y las posibilidades en los juegos. Sin ellas no habría un marco, son necesarias para que los participantes sepan cómo proceder.

Defiende la idea que los videojuegos son simulaciones y mundos irreales donde los participantes deciden que acciones tomarán en el juego de forma real y significativa, esto es la paradoja del juego. Por ello, hay que tomarlo en cuenta para comprender la experiencia lúdica. Además, remarca la importancia de retar a los jugadores para involucrarlos cada vez más.

Por lo tanto, para Juul (2005) su teoría debe estar circunscrita en la interacción reglas, ficción y la experiencia de los participantes en el juego. Con ello da una buena comprensión del funcionamiento de los videojuegos y por qué son muy aceptados por los participantes.

Bogost (2007) se ha involucrado en la investigación de la teoría de videojuegos y ha planteado cuestiones importantes sobre ellos. Su principal obra fue *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Afirma que los videojuegos se pueden transformar en herramientas persuasivas y expresivas. En ese sentido, plantea que ellos comunican mensajes, cuentan historias y defienden opiniones efectivamente por sus mecanismos o sistemas de juegos. Además, en esta línea, sostiene que los videojuegos, también, pueden transformarse en influyentes medios para el cambio social y político, puesto que pueden influir en las actitudes y comportamientos de los participantes del juego.

Al comunicar mensajes, los videojuegos pueden expresar ideas mediante la representación de sistemas y procesos, lo que permite a los jugadores interactuar con esos sistemas y, de esta manera, comprender mejor los temas que abordan. Por ello, Bogost (2007) da un paso más allá de lo meramente lúdico y lo ve aplicado a la educación y la simulación. Estos videojuegos, que los llama *Serious Games*, deben ser diseñados bajo objetivos bien especificados, tales como la formación, la concienciación o la resolución de problemas. Además, para trabajar temas de actualidad, él trabajó en unos videojuegos que los denominó *newsgames*. Estos videojuegos permiten a los jugadores experimentar y comprender eventos y problemas del mundo real de una manera interactiva.

En conclusión, su teoría de videojuegos plantea de la posibilidad de persuadir, comunicar y expresar ideas por medio de los videojuegos, aplicando sus mecanismos y sus sistemas interacción en los juegos.

Características de los Videojuegos

Contreras (2013) propone cuatro características: reglas, metas y objetivos, narrativa y fantasía. Las primeras son los límites que plantean y determinan lo que está permitido en cada fase o durante todo el videojuego. Las metas y objetivos se encuentran en la gran mayoría de videojuegos. Los participantes los van descifrando durante los juegos o leyendo las reglas. En la narrativa, para los especialistas, se trata de simulaciones para comprender la significación de los mismos. No todos contienen una narrativa. Con la fantasía se busca motivar al jugador e imprimirle mucha emoción al videojuego.

Chalco y Guzmán (2018) en su investigación dan dos características que a la vez la van a subdividir: características a nivel general y características estructurales de los videojuegos. En cuanto a la primera, a nivel general, presentan las siguientes distinciones: La interacción entre los participantes y el dispositivo electrónico donde se ejecuta el videojuego; la calidad visual, para imprimir mayor realismo al contenido; buen sonido, para un mejor disfrute y realismo. Respecto a la segunda característica, King et al. (como se cita en Chalco & Guzmán, 2018) plantean algunas categorías.

- **Características sociales**

La principal característica sería la interacción entre los jugadores, pudiendo ser integrante de una comunidad, para intercambiar estrategias, tips, habilidades, entre otros.

- **Características de control y manipulación**

Esta se refiere a cuando los jugadores interactúan, controlan y toman decisiones sobre la configuración del videojuego, el diseño y el software, el dispositivo electrónico, los mandos y los controles.

- **Características narrativas y de identidad**

La posibilidad de manejar la identidad y roles de los personajes (sexo, raza, apariencia física, clase y habilidades). Esto con la finalidad de generar apego e identificación con su personaje. Importante es la narrativa que podría ser sencilla o plantear historias complicadas para que el jugador se involucre más en el videojuego.

- **Características de recompensa y castigo**

Son los puntos, vidas, monedas, bonos, entre otros, a los que el jugador puede alcanzar u obtener: en la actualidad, esto ocurre en premios pecuniarios. En cuanto a las sanciones, son las menos apetecibles.

- **Características de presentación**

Son las cualidades de tipo estético (sonido o los gráficos involucrados).

Clasificación de los videojuegos

Challco y Guzmán (2018) clasifican a los videojuegos de acuerdo al tipo y género. En cuanto al primero de ellos, manifiestan lo difícil de dar una que involucre a todas. Pero, tentativamente asumen una basada al videojuego mismo (*software*) y al soporte (*hardware*) que podría ser doméstico o comercial (*arcade*).

Su segunda clasificación, en cuanto al género, este se da mediante plataformas, en donde los jugadores asumen un personaje que debe superar diversos obstáculos y/o ambientes hostiles. Arcade son los clásicos y se juegan en máquinas. Puzzle son retos que van variando de nivel y dificultad. Los videojuegos educativos están dirigidos a la educación, pues buscan facilitar el aprendizaje de algún tema. Los videojuegos musicales resuelven situaciones al compás de la música. Los videojuegos de aventura se deben interactuar con otros personajes para conseguir el objetivo. También existen los videojuegos de acción, en donde el jugador debe evidenciar destreza para resolver las situaciones que van apareciendo. Los videojuegos de lucha, se asume un personaje y se enfrenta a otro. El combate podría ser boxeo, artes marciales, lucha libre. Así mismo, los videojuegos de estrategia, en el cual se debe lograr un objetivo y para ello el jugador debe planificar sus estrategias y acciones. Estos pueden ser en tiempo real. Por último, los videojuegos de Rol Multijugador, los cuales implican una interacción en tiempo real con los otros jugadores. Se puede optar por el personaje y el escenario.

Mejías-Climent (2021) hace un repaso sobre los diversos criterios de clasificación y presenta una síntesis a partir de Wolf y Perron (2005); Clarke et al. (2017), como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Criterios de clasificación de los videojuegos

Abstractos	Conducción	Puzles
Adaptación (de otros medios)	Educativos	Concursos de preguntas
Aventura	Huida	Carreras (contra oponentes)
Vida artificial	Lucha (personajes sin armas)	De ritmo y baile
Juegos de mesa	Vuelo	Juegos de rol
Captura (objetos/personajes que escapan)	Apuestas	Disparos shoot 'em up
Juegos de cartas	Película interactiva	Simulación

Atrapar (objetos/personajes que no escapan activamente)	Simulación de la gestión de recursos	Deportivos
Persecución	Laberintos	Estrategia
Recolección	Carreras de obstáculos	Juegos de tablero
Combate (dos o más jugadores)	Juegos de papel y lápiz	Objetivo (apuntar)
Demos	Pinball (simulación)	Aventura gráfica (basados principalmente en texto)
Diagnóstico (del sistema)	Plataforma	Simulación de entrenamiento

Nota. De “Mejías-Climent (2021, p. 33)”.

III. Definición de términos básicos

Pensamiento crítico

Es un pensamiento reflexivo, pensamiento autorreflexivo, metacognitivo, al tener la posibilidad de autoevaluarse y, por lo tanto, se dé un proceso de optimización (Santiuste et al., 2001).

Adicción a redes sociales

Son los comportamientos patológicos, cuando el individuo se encuentra constantemente pendiente a los entornos virtuales, mirando sus dispositivos digitales en cualquier momento, interactuando por mensajes, audios o imágenes con otros individuos, descuidando las relaciones interpersonales presenciales (familiares, amigos, pareja, etc.), se sienten ansiosos o irritables; pueden permanecer durante largos períodos de tiempo sin comer o privándose del sueño (Escurra & Salas, 2014).

Dependencia a videojuegos

Es el comportamiento por el cual no se puede dejar de jugar afectando negativamente otras actividades, sobre todo las relaciones interpersonales y familiares (Chóliz & Marco, 2011).

Estudiante

Es la persona que estudia, pero lo hace por su propia voluntad. Podría y debería llegar a los estudios superiores universitarios, de acuerdo con su vocación (Toledo, 2017).

Universidad privada

El término universidad, proviene del latín *Universitas, atis* que significa que es la multitud de todas las cosas; el mundo, el universo. Desde el punto de vista etimológico, universidad, significa un lugar sustancial en donde se encuentra lo relacionado con lo multidisciplinario. (Icardo, 2005).

III. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre pensamiento crítico, adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la adicción a redes sociales en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre las dimensiones del pensamiento crítico y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre las dimensiones de la adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

IV. Hipótesis

4.1 Hipótesis general

Existe relación estadísticamente significativa entre pensamiento crítico, adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.2 Hipótesis específicas

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la adicción a redes sociales en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H2: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H3: Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Cabe señalar que no se han formulado hipótesis derivadas de los tres primeros problemas específicos, debido a que según Hernández et al. (2014), solo se formulan hipótesis descriptivas cuando se trata de investigaciones predictivas o que buscan dar un pronóstico. Entonces, y de acuerdo a lo indicado, no correspondería al presente estudio.

V. Método

5.1 Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a un tipo de investigación básica, porque se trata de buscar nuevos conocimientos con la finalidad de incrementar la teoría sin tener en cuenta las aplicaciones prácticas que pueden derivarse de la misma (Bisquerra, como se cita en Salgado-Lévano, 2018). Como es el caso al relacionar las variables pensamiento crítico, adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos.

Es una investigación pura o fundamental porque busca nuevos conocimientos teóricos y campos de investigación sin fines práctico y la comprensión básica de fenómenos sin una aplicación directa o inmediata. Su propósito es recoger información de la realidad para incrementar el conocimiento científico (Sánchez & Reyes, 2015). Es por ello que el estudio realizado busca contribuir con la comprensión teórica de cómo el pensamiento crítico se relaciona con la adicción a redes sociales y la dependencia de videojuegos en el contexto específico de estudiantes universitarios. Sin necesariamente tener un objetivo inmediato de aplicación práctica.

Por otro lado, es cuantitativa porque su objetivo fue analizar los fenómenos, y la comprobación de hipótesis a través de la recolección de información cuantitativa sustentada en conceptos empíricos medibles. Estas mediciones y la cuantificación de los datos representaron el procedimiento empleado para alcanzar objetividad en el desarrollo del conocimiento (Monje, 2011). En la presente investigación se siguieron todos los procedimientos que corresponden a este tipo de investigación y así obtener resultados para el conocimiento de las variables

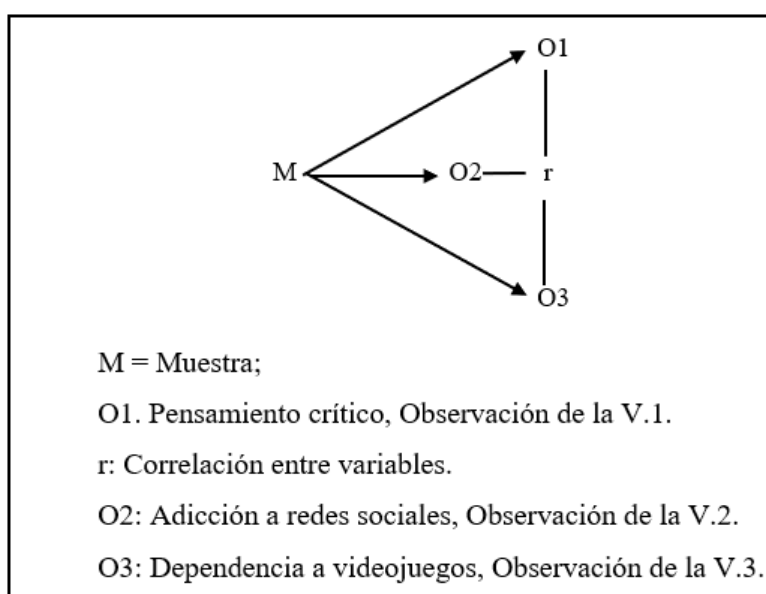
estudiadas como son la relación entre el pensamiento crítico, adicción a redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

5.2 Diseño de investigación

En el presente estudio se planteó un diseño de investigación no experimental puesto que no se han manipulado las variables. Es transversal debido a que los datos fueron recogidos en un solo momento y en un tiempo único. Es correlacional, puesto que este diseño de investigación tiene como principal propósito describir las relaciones existentes entre dos o más variables en un momento determinado. (Hernández et al., 2014). Por ello, en este se buscó establecer la relación entre el pensamiento crítico, la adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima. El cual se representa en la Figura 1, donde se muestra el esquema del diseño correlacional, adaptado por el autor (Sánchez & Reyes, 2015).

Figura 1

Esquema del diseño de investigación



5.3 Variables

Para esta investigación se consideraron las variables atributivas, de control y las variables controladas.

Variables atributivas

Las variables atributivas o atributos representan propiedades de las personas y no susceptibles de manipulación directa (Sierra, 2005). Hace referencia a cualquier propiedad o característica que forma parte de la persona y que son poseídas en grado variable, y cuando acuden a la situación que se investiga (Alarcón, 2008).

Variable 1. Pensamiento crítico

Definida operacionalmente por los puntajes obtenidos en el *Cuestionario sobre el Pensamiento Crítico*, y cuyas dimensiones se muestran a continuación.

- Lógica
- Sustantiva
- Dialógica
- Contextual
- Pragmática.

Variable 2. Adicción a redes sociales

Definida operacionalmente por los puntajes obtenidos en el *Cuestionario de Adicción a Redes Sociales*, cuyas dimensiones se señalan a continuación.

- Obsesión por las redes sociales
- Falta de control personal en el uso de las redes sociales
- Uso excesivo de las redes sociales.

Variable 3. Dependencia a videojuegos

Definida operacionalmente por los puntajes obtenidos en el *Test de Dependencia de Videojuegos*, que es un instrumento unidimensional.

Variables de control

- Edad: Mayores de 16 años.
- Grado de estudios: Universitarios.
- Gestión de la institución educativa: Particular.
- Uso de redes: Al menos una.

Variables controladas

- **Deseabilidad social**

Se controló a través de la administración de los instrumentos de forma anónima y con las reservas de confidencialidad propias de la investigación.

- **Material virtual a presentar de manera clara**

Se realizó la presentación de los cuestionarios virtuales, considerando los criterios de claridad y estructura.

5.4 Población y Muestra

5.4.1 Población

La población está conformada por 3354 estudiantes, de ambos sexos, que se encuentran matriculados en el ciclo académico 2020-2 y cursan estudios en una universidad privada de Lima Metropolitana. La distribución de la población se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de la población según sexo

Sexo	Frecuencia	%
Mujeres	1376	41
Varones	1978	59
Total	3354	100

5.4.2 Muestra

El muestreo fue no probabilístico, tomando en cuenta que, según Hernández et al. (2014), en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que dependen del proceso de toma de decisiones. Se utilizó un tipo de muestreo de conveniencia, debido que los participantes fueron seleccionados de acuerdo a la accesibilidad del investigador, es decir, de forma cómoda (Garrido, como se cita en Salgado-Lévano, 2018).

Se trabajó con una muestra conformada por 200 estudiantes, de ambos sexos, cuyas edades están comprendidas entre los 16 y 25 años, que cursan estudios generales en una universidad privada de Lima Metropolitana.

La distribución de la muestra según sexo se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	102	51.0%
Masculino	98	49.0%
Total	200	100.0%

La muestra estuvo conformada por estudiantes, cuyas edades se encuentran comprendidas entre 16 y 25 años como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Distribución de la muestra según edad

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
16 – 17	70	35.0%
18 – 19	73	36.5%
20 – 21	31	15.5%
22 – 23	13	6.5%
24 – 25	13	6.5%
Total	200	100.0%

En la Tabla 6 se indica la residencia de los estudiantes que conforman la muestra donde mayormente predominan los estudiantes que viven en el distrito de Santiago de Surco y los menos son los que viven en los distritos de Bellavista, Breña y Punta Hermosa.

Tabla 6*Distrito de residencia de los participantes*

Distrito	Frecuencia	Porcentaje
Barranco	8	4%
Bellavista	1	0.5%
Breña	1	0.5%
Callao	5	2.5%
Cercado de Lima	3	1.5%
Chorrillos	8	4.0%
El Agustino	2	1.0%
Independencia	2	1.0%
Jesús María	2	1.0%
La Molina	17	8.5%
La Perla	2	1.0%
La Victoria	3	1.5%
Lince	3	1.5%
Los Olivos	7	3.5%
Lurín	1	0.5%
Magdalena	13	6.5%
Miraflores	7	3.5%
Pueblo Libre	3	1.5%
Puente Piedra	2	1.0%
Punta Hermosa	1	0.5%
San Borja	14	7.0%
San Isidro	9	4.5%
San Miguel	4	2.0%
Santa Anita	3	1.5%
Santiago de Surco	45	22.5%
SJL	3	1.5%
SJM	5	2.5%
SMP	7	3.5%
Surquillo	5	2.5%
VES	5	2.5%
VMT	9	4.5%
Total	200	100.0%

El mayor número de participantes siguen estudios en Administración, (35) mientras que, en la especialidad de Artes Escénicas, Ingeniería Empresarial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, y, Química, se encuentra un solo estudiante siguiendo estudios en estas especialidades, como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Carrera que estudian los participantes

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Administración	35	17.5%
Arquitectura	9	4.5%
Artes Escénicas	1	0.5%
Comunicaciones	15	7.5%
Contabilidad	6	2.5%
Derecho	33	16.5%
Economía	13	6.5%
Ing. Ambiental	4	2.0%
Ing. Biomédica	2	1.0%
Ing. Civil	4	2.0%
Ing. Económica	3	0.5%
Ing. Electrónica	4	2.0%
Ing. Empresarial	1	0.5%
Ing. Industrial	30	15.0%
Ing. Mecánica	1	0.5%
Ing. Química	1	0.5%
Ing. Sistemas	8	3.5%
Marketing	8	4.0%
Negocios Internacionales	12	6.0%
Psicología	9	3.0%
Química	1	0.5%
Total	200	100.0%

En cuanto al ciclo en el cual se encuentran los participantes. El mayor número corresponde a los tres primeros ciclos, de donde el grueso cursa el segundo ciclo, 126

estudiantes y el menor número se encuentra en los últimos ciclos, noveno y décimo, con tres participantes en cada uno de los ciclos, tal como se indica en la Tabla 8.

Tabla 8

Ciclo académico que cursan los participantes

Ciclo	Frecuencia	Porcentaje
1	23	11.5%
2	126	63.0%
3	18	9.0%
4	6	3.0%
5	5	2.5%
6	5	2.5%
7	5	2.5%
8	6	3.0%
9	3	1.5%
10	3	1.5%
Total	200	100.0%

Además, en la selección se tuvo en cuenta lo siguiente:

Criterios de inclusión

- Edad: Tener entre 16 y 25 años cumplidos en la fecha de recolección de datos.
- Nivel académico: Estar matriculado en una universidad privada de Lima y estar dentro del primer año en Estudios Generales.
- Participación voluntaria.
- Que hayan firmado el consentimiento informado

Criterios de exclusión

- Deseabilidad social, aquellos que falseen las respuestas para dar una impresión positiva.

- Respuestas con muchas omisiones o que se elijan las mismas alternativas al momento de desarrollar los instrumentos.

5.5 Instrumentos

Para la presente investigación se aplicaron los siguientes instrumentos.

5.5.1 Cuestionario sobre el Pensamiento Crítico (EPC)

El *Cuestionario de Pensamiento Crítico* fue desarrollado por Santiuste et al. (2001) en España. El objetivo fue abordar dos dimensiones del pensamiento crítico: la dimensión *sustantiva* y la dimensión *dialógica*. Este cuestionario está constituido por 30 preguntas. La dimensión *Sustantiva*: es la que involucra a dar razones y evidencias, así como dan fundamento a sus afirmaciones. A la vez se subdivide en *Lectura sustantiva*, *Escritura sustantiva*, y *Escuchar-expresar oralmente sustantivo*. La dimensión *Dialógica* es la que determina las acciones para hacer el análisis de otras perspectivas opuestas al suyo, elaborando argumentos para refutar los otros puntos de vista. Se subdivide en *Lectura dialógica*, *Escritura dialógica* y *Escuchar-expresar oralmente dialógico*. Las respuestas se valoran de acuerdo con la escala Likert: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) A veces, (4) De acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo.

Evidencias de validez y confiabilidad en el instrumento original

En cuanto a la validez y confiabilidad del instrumento, el autor solo consignó el índice de Confiabilidad de la prueba es de 0.90, no señalando el tipo de prueba.

Cuestionario sobre el Pensamiento Crítico (EPC) Adaptado

El instrumento fue adaptado por Suárez (2019) el cual evalúa el pensamiento crítico relacionado con el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Este instrumento está constituido por 32 ítems, organizados en cinco dimensiones: *lógica* (1,2,3,4,5,6,7), *sustantiva* (8,9,10,11,12,13,14), *dialógica* (15,16,17,18,19,20,21), *contextual* (22,23,24,25,26,27) y *pragmática* (28,29, 30, 31, 32). Su administración puede ser realizada de manera individual o colectiva. Tiene un tiempo de duración de aproximadamente 15 minutos.

Las alternativas de respuesta implican el uso de una escala Likert con valores de uno (1) a cinco (5) siendo:

1 = Nunca

2 = Rara vez

3 = Algunas veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre.

En la Tabla 9 se presenta los ítems que conforman las dimensiones del Pensamiento crítico.

Tabla 9

Ítems que conforman las dimensiones del Pensamiento crítico

Dimensiones	Ítems
Dimensión Lógica.	1,2,3,4,5,6,7
Dimensión Sustantiva	8,9,10, 11,12,13,14
Dimensión Dialógica	15,16,17,18,19,20,21
Dimensión Contextual	22,23,24,25,26,27
Dimensión Pragmática	28,29,30,31,32

Evidencias de validez y confiabilidad en el instrumento adaptado

Con respecto a la validez del instrumento adaptado por Marciales (2003) en España, para aplicarlo a estudiantes universitarios españoles, no fue reportado por la autora. Solamente reportó el coeficiente de confiabilidad por consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach con el valor de 0.90.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento adaptado en el Perú

En el Perú, el instrumento fue adaptado por Suárez (2019). En la versión peruana, sí se reportaron evidencias de validez basada en el contenido, en la que consultó a tres jueces que brindaron el 100% de acuerdo con respecto a la aplicabilidad del instrumento en universitarios (no se reportó la V de Aiken u otro estadístico para procesar estos datos).

Con respecto a la confiabilidad, calculó el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, encontrando valores de 0.91 para el instrumento de pensamiento crítico.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento en la muestra de estudio

Para medir la variable de estudio Pensamiento crítico se utilizó el cuestionario adaptado por Suárez (2019) donde se determinaron las evidencias de validez y confiabilidad.

Para determinar las evidencias de validez basada en la estructura interna de la EPC, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio, mediante el método mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (DWLS), debido a que resulta ser un método más eficiente en

variables de naturaleza categórica y por arrojar los resultados a partir de una matriz de correlaciones policóricas (Domínguez, 2014).

Se pudo corroborar la multidimensionalidad de la EPC, obteniendo una estructura similar al modelo teórico de referencia. La dimensión *Lógica* (1,2,3,4,5,6,7) presentó cargas factoriales por encima de .30, las cuales resultan satisfactoria (Hair et al., 2010), con excepción del ítem 4 (Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga razón). En cuanto a la dimensión *Sustantiva* (8,9,10,11,12,13,14), los resultados fueron bastante similares, identificándose un ítem que presentó una carga por debajo de lo esperado (ítem 9). En la dimensión *Dialogica* (15,16,17,18,19,20,21) todos los reactivos presentaron saturaciones adecuadas, lo mismo que en la dimensión *Contextual* (22,23,24,25,26,27) y dimensión *Pragmática* (28,29,30,31,32). Los resultados se exponen en la Tabla 10.

Tabla 10

Estructura factorial de la EPC

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	h2	e
1 Se deben incorporar los medios de comunicación e internet a la mayoría de las asignaturas para enseñar habilidades de pensamiento crítico.	0,368					0,135	0,865
2 Los profesores conocen y tienen actitudes para apoyar en desarrollar habilidades de pensamiento crítico en sus estudiantes acerca y a través de los cursos.	0,396					0,157	0,843
3 Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.	0,610					0,372	0,628
4 Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga razón.	0,069					0,005	0,995
5 Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.	0,679					0,462	0,538
6 Sé diferenciar las opiniones en los textos que leo.	0,659					0,434	0,566

7	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.	0,465	0,216	0,784
8	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	0,533	0,284	0,716
9	Cuando leo la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.	0,054	0,003	0,997
10	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes.	0,489	0,239	0,761
11	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo sin las fuentes que manejo son fiables o no.	0,450	0,202	0,798
12	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.	0,481	0,232	0,768
13	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.	0,500	0,250	0,750
14	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.	0,720	0,519	0,481
15	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	0,534	0,286	0,714
16	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.	0,426	0,182	0,818
17	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	0,615	0,378	0,622
18	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	0,663	0,439	0,561
19	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.	0,634	0,402	0,598
20	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.	0,595	0,354	0,646

21	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciona las fuentes de las que proviene.	0,558	0,311	0,689
22	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	0,578	0,334	0,666
23	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	0,614	0,377	0,623
24	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante y prescindo de ella.	0,419	0,176	0,824
25	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o infundada, una opinión.	0,779	0,607	0,393
26	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	0,654	0,428	0,572
27	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.	0,684	0,468	0,532
28	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	0,705	0,497	0,503
29	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a lo que se expone en el texto.	0,435	0,189	0,811
30	Verifico la lógica interna de los textos que leo.	0,512	0,262	0,738
31	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si a todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	0,589	0,347	0,653
32	En los debates, busco ideas alternativas a las que han sido manifestadas.	0,697	0,486	0,514

Nota. F1= dimensión lógica; F2= dimensión sustantiva; F3= dimensión dialógica; F4= dimensión contextual; F5= dimensión pragmática.

En la Tabla 11, se presentan los índices de ajuste del modelo multidimensional propuesto para la EPC, los cuales resultaron satisfactorios a nivel de índices de ajuste absoluto, comparativo y de parsimonia.

Tabla 11

Índices de bondad de ajuste de la EPC

	$\chi^2_{(gl)}$	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	WRMR
Modelo	845,542 ₍₄₅₄₎	1,862	0,963	0,959	0,066 [.059 - .073]	0,080	1,173

Evidencia de confiabilidad de la Escala de Pensamiento Crítico

La confiabilidad de la EPC se obtuvo por la consistencia interna, evaluada a través del coeficiente Omega de McDonald (ω). Se observó que las dimensiones *lógica* y *sustantiva* alcanzaron valores omega aceptables ($\omega \geq .60$). Los valores para fines de una investigación se consideraron admisibles (Aldas & Uriel, 2017). Las dimensiones *dialógica*, *contextual* y *pragmática* obtuvieron valores Omega de McDonald adecuados ($\omega \geq .70$), como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12

Confiabilidad de la EPC

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	Ω	<i>A_{IC}</i>
Lógica	3.767	0.342	0.600	0.158
Sustantiva	3.573	0.355	0.602	0.164
Dialógica	3.783	0.192	0.714	0.259
Contextual	3.728	0.176	0.748	0.328
Pragmática	3.761	0.193	0.725	0.302

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estándar; ω = Coeficiente Omega; *A_{IC}*: Average Interitem Correlation.

5.5.2 Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (CARS)

Fue construido por Ecurra y Salas (2014) en el Perú, cuyo objetivo fue evaluar la adicción a redes sociales en jóvenes universitarios limeños, pero, en la exploración de la literatura pertinente, además de constatar que la mayor parte de la información se refería al uso de nuevas tecnologías, Internet, el juego patológico, videojuegos, empleando los criterios de adicción a sustancias del DSM-IV, pero adaptados al uso de las redes sociales. Para su construcción, los autores consideraron una muestra que estuvo formada por 380 participantes provenientes de cinco universidades de la ciudad de Lima, una de ellas de tipo estatal, y siendo un 63.7% mujeres y 36.3% varones. Las edades fluctuaron entre 16 y 42 de edad, conformando de 16 a 20 el 62.6%; de 21 a 25 años, el 29.7%, y de 26 a 42, el 7.6% años. La media total fue 20.73 años ($DE = 3.80$). La distribución por carreras indica que el grupo mayor fue el de Psicología y Ciencias Humanas (50.0%); seguido por Administración, Turismo y Negocios (23.2%); Ingeniería (20.5%), y Arquitectura (6.3%). Su administración puede ser realizada de manera individual o colectiva. Tiene un tiempo de duración de aproximadamente diez minutos.

Este instrumento está constituido por 24 ítems, organizados en tres dimensiones: *Obsesión por las redes sociales* (2,3,5,6,7,13,15,19,22,23), *falta de control personal en el uso de las redes sociales* (4,11,12,14,20,24) y *uso excesivo de las redes sociales* (1,8,9,10,16,17,18,21). Las alternativas de respuesta implican el uso de una escala Likert con valores de cero (0) a cuatro (4) siendo:

0 = Nunca

1 = Rara vez

2 = Algunas veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre.

En la Tabla 13 se muestran las dimensiones del CARS.

Tabla 13

Dimensiones. Adicción a redes sociales

Dimensiones	Ítems
Obsesión por las redes sociales.	2, 3, 5, 6, 7, 13, 15, 19, 22, 23
Falta de control personal en el uso de las redes sociales.	4, 11, 12, 14, 20, 24
Uso excesivo de las redes sociales.	1, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 21

Evidencias de validez y confiabilidad del CARS)

La prueba fue aplicada en un grupo piloto de 48 estudiantes, logrando identificar ítems mal redactados, poco comprensibles o irrelevantes, los cuales fueron descartados. Así también, hallaron la estructura interna, mediante el Análisis Factorial Exploratorio, el cual determinó tres factores: Obsesión por las redes sociales, Falta de control personal en el uso de las redes sociales y el uso excesivo de las redes sociales, y con valores mayores al 0.60.

La confiabilidad fue determinada mediante el cálculo del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, el cual fue de 0.88 a 0.92 para las dimensiones del instrumento.

Evidencias de validez y de confiabilidad del (CARS) en la muestra de estudio

La validez estructural del CARS fue verificada mediante un Análisis Factorial Confirmatorio con el método de mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (DWLS); los hallazgos dan cuenta de una estructura de tres factores similar a lo reportado por Escurra y Salas (2014). Los factores identificados son coherentes con las dimensiones teóricas propuesta las cuales se agrupan en *Obsesión por las redes sociales* (2, 3, 5, 6, 7, 13, 15, 19, 22, 23), *Falta de control*

personal en el uso de las redes sociales (4, 11,12, 14, 20, 24) y *Uso excesivo de las redes sociales* (1, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 21), en los tres factores mencionados las cargas factoriales resultados aceptables ($\lambda > .30$) (Aldas & Uriel, 2017).

En la Tabla 14, se presenta la estructura factorial de la Escala de Adicción a las Redes Sociales.

Tabla 14

Estructura factorial de la Escala de Adicción a las Redes Sociales

Ítems	F1	F2	F3	h2	e
2 Necesito cada vez más tiempo para atender mis asuntos relacionados con las redes sociales.	0,534			0,285	0,715
3 El tiempo que antes destinaba para estar conectado(a) a las redes sociales ya no me satisface, necesito más.	0,657			0,431	0,569
5 No sé qué hacer cuando quedo desconectado(a) de las redes sociales.	0,668			0,446	0,554
6 Me pongo de malhumor si no puedo conectarme a las redes sociales.	0,810			0,656	0,344
13 Puedo desconectarme de las redes sociales por varios días.	0,381			0,145	0,855
15 Aun cuando desarrollo otras actividades, no dejo de pensar en lo que sucede en las redes sociales.	0,633			0,401	0,599
19 Descuido a mis amigos o familiares por estar conectado(a) a las redes sociales.	0,710			0,504	0,496
22 Cuando estoy en clase sin conectar con las redes sociales, me siento aburrido(a).	0,691			0,477	0,523
23 Creo que es un problema la intensidad y la frecuencia con la que entro y uso la red social	0,767			0,589	0,411
4 Apenas despierto ya estoy conectándome a las redes sociales.		0,667		0,444	0,556
11 Pienso en lo que puede estar pasando en las redes sociales.		0,671		0,451	0,549
12 Pienso en que debo controlar mi actividad de conectarme a las redes.		0,417		0,174	0,826
14 Me propongo sin éxito, controlar mis hábitos de uso prolongado e intenso de las redes sociales.		0,435		0,189	0,811

20	Descuido las tareas y los estudios por estar conectado(a) a las redes sociales.	0,754	0,568	0,432
24	Creo que es un problema la intensidad y la frecuencia con la que entro y uso la red social	0,748	0,560	0,440
1	Siento gran necesidad de permanecer conectado(a) a las redes.	0,770	0,593	0,407
8	Entrar y usar las redes sociales me produce alivio, me relaja.	0,563	0,317	0,683
9	Cuando entro a las redes sociales pierdo el sentido del tiempo.	0,634	0,403	0,597
10	Generalmente permanezco más tiempo en las redes sociales, del que inicialmente había destinado.	0,736	0,542	0,458
16	Invierto mucho tiempo del día conectándome y desconectándome de las redes sociales.	0,797	0,635	0,365
17	Permanezco mucho tiempo conectado(a) a las redes sociales.	0,824	0,678	0,322
18	Estoy atento(a) a las alertas que me envían desde las redes sociales a mi teléfono o a la computadora.	0,672	0,452	0,548
21	1 cuando estoy en clase, me conecto con disimulo a las redes sociales.	0,661	0,438	0,562

Nota. F1= obsesión por las redes sociales; F2= falta de control personal en el uso de las redes sociales; F3= uso excesivo de las redes sociales.

En la Tabla 15, se presentan los índices de bondad de ajuste del modelo. Los hallazgos dan cuenta de valores adecuados para los índices de ajuste global, comparativo y de parsimonia.

Tabla 15

Índices de bondad de ajuste de la Escala de Adicción a las Redes Sociales

	$\chi^2_{(gl)}$	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	WRMR
Modelo	537.947 ₍₂₂₇₎	2,369	0,979	0,976	0,083 [.074 - .092]	0,079	1.249

Evidencias de confiabilidad del CARS

En la Tabla 16, se presenta la consistencia interna del CARS, la cual se obtuvo mediante el coeficiente Omega (ω). Se observa que las dimensiones *Obsesión por las redes sociales*, *Falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *Uso excesivo de las redes sociales*,

alcanzaron valores omegas adecuados ($\omega \geq .70$). Los valores obtenidos para fines de investigación se consideran admisibles (Aldas & Uriel, 2017).

Tabla 16

Consistencia interna del CARS

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	Ω	<i>A_{IC}</i>
Obsesión por las redes sociales	2.407	0.405	0.796	0.253
Falta de control personal en el uso de las redes sociales	2.833	0.444	0.759	0.335
Uso excesivo de las redes sociales	3.156	0.139	0.868	0.447

Nota. *M*: Media; *DE*: Desviación Estándar; ω . Coeficiente Omega; *A_{IC}*: Average Interitem Correlation.

5.5.3 Test de Dependencia a Videojuegos (TDV) en su versión original

Este instrumento fue elaborado en España por Chóliz y Marco (2011), basándose en los criterios diagnósticos que establece el DSM-IV. Su objetivo fue medir la dependencia a los videojuegos. Su administración puede ser realizada de manera individual o colectiva. Tiene un tiempo de duración de aproximadamente 10 minutos.

El instrumento está constituido por 25 ítems. Las alternativas de respuesta implican el uso de una escala Likert con valores de cero (0) a cuatro (4). Para los ítems de 1 al 15 corresponde:

0 = Totalmente en desacuerdo

1 = Un poco en desacuerdo

2 = Neutral

3 = Un poco de acuerdo

4 = Totalmente de acuerdo.

Y, para los ítems del 16 al 25:

0 = Nunca

1 = Rara vez

2 = A veces

3 = Con frecuencia

4 = Muchas veces.

Evidencias de Validez y Confiabilidad del TDV en su versión original

En cuanto a la evidencia de validez del instrumento, Chóliz y Marco (2011), determinaron la validez basada en el contenido, reduciendo el instrumento inicial de 55 hasta 32 ítems (no se reportaron la cantidad de expertos consultados, ni los valores de concordancia). La validez basada en la estructura interna, la hallaron mediante un Análisis Factorial Exploratorio, en una muestra de escolares, arrojó una solución de cuatro factores que explicaban el 64% de varianza.

La confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, y fue de 0.94.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento adaptado en el Perú

En el Perú, Salas et al. (2017) realizaron la adaptación lingüística del instrumento. Posteriormente, determinaron evidencias de validez basada en la estructura interna mediante un Análisis Factorial Confirmatorio, obteniendo índices de ajuste para una solución unidimensional ($RMSEA < 0.05$; $SRMR < 0.08$; $CFI \geq 0.95$).

La confiabilidad, fue determinada mediante el coeficiente de consistencia interna Omega de McDonald, la cual tuvo un valor de 0.96.

Evidencias de validez y confiabilidad del TDV en la muestra de estudio

La validez de la estructura interna del Test de Dependencia a videojuegos se determinó mediante un Análisis Factorial Confirmatorio a través del método de mínimos cuadrados no ponderados (DWLS), esto debido a la naturaleza categórica de las variables. Se presentan los resultados del modelo general según lo propuesto por Salas et al. (2017), y se puede apreciar que las cargas factoriales resultan adecuadas, alcanzando valores por encima de .40 (Aldas & Uriel, 2017).

A continuación, en la Tabla 17 se representan los resultados de la estructura interna del Test de Dependencia a Videojuegos

Tabla 17

Estructura interna del Test de Dependencia a Videojuegos

Ítems	F1	h2	e
1 Juego mucho más tiempo con los videojuegos ahora que cuando comencé.	0,793	0,629	0,371
2 Si no me funciona la videoconsola o el PC le pido prestada una a familiares o amigos.	0,516	0,266	0,734
3 Me afecta mucho cuando quiero jugar y no funciona la videoconsola o el videojuego.	0,801	0,642	0,358
4 Cada vez que me acuerdo de mis videojuegos tengo la necesidad de jugar con ellos.	0,763	0,582	0,418
5 Dedico mucho tiempo extra con los temas de mis videojuegos incluso cuando estoy haciendo otras cosas (ver revistas, hablar con compañeros, dibujar los personajes, etc.).	0,832	0,693	0,307
6 Si estoy un tiempo sin jugar me encuentro vacío y no sé qué hacer.	0,726	0,527	0,473

7	Me irrita/enfada cuando no funciona bien el videojuego por culpa de la videoconsola o el PC.	0,804	0,646	0,354
8	Ya no es suficiente para mí jugar la misma cantidad de tiempo que antes, cuando comencé.	0,808	0,653	0,347
9	Dedico menos tiempo a hacer otras actividades, porque los videojuegos me ocupan bastante rato.	0,811	0,658	0,342
10	Estoy obsesionado por subir de nivel, avanzar, ganar prestigio, etc. En los videojuegos.	0,822	0,675	0,325
11	Si no me funciona un videojuego, busco otro rápidamente para poder jugar.	0,684	0,467	0,533
12	Creo que juego demasiado a los videojuegos.	0,846	0,715	0,285
13	Me resulta muy difícil parar cuando comienzo a jugar, aunque tenga que dejarlo porque me llaman mis padres, amigos o tengo que ir a algún sitio.	0,754	0,569	0,431
14	Cuando me encuentro mal me refugio en mis videojuegos.	0,744	0,554	0,446
15	Lo primero que hago los fines de semana cuando me levanto es ponerme a jugar con algún videojuego.	0,804	0,647	0,353
16	He llegado a estar jugando más de tres horas seguidas.	0,793	0,63	0,37
17	He discutido con mis padres, familiares o amigos porque dedico mucho tiempo a jugar con la videoconsola o el PC.	0,774	0,599	0,401
18	Cuando estoy aburrido me pongo a jugar un videojuego.	0,841	0,707	0,293
19	Me he acostado más tarde o he dormido menos por quedarme jugando con videojuegos.	0,829	0,688	0,312
20	En cuanto tengo un poco de tiempo me pongo a jugar un videojuego, aunque sólo sea un momento.	0,814	0,662	0,338
21	Cuando estoy jugando pierdo la noción del tiempo.	0,805	0,648	0,352
22	Lo primero que hago cuando llego a casa después de clase o el trabajo es ponerme con mis videojuegos.	0,857	0,735	0,265
23	He mentado a mi familia o a otras personas sobre el tiempo que he dedicado a jugar (por ejemplo, decir que he estado jugando media hora, cuando en realidad he estado más tiempo).	0,797	0,636	0,364
24	Incluso cuando estoy haciendo otras tareas (en clase, con mis amigos, estudiando, etc.) pienso en mis videojuegos (cómo avanzar, superar alguna fase o alguna prueba, etc.).	0,764	0,584	0,416
25	Cuando tengo algún problema me pongo a jugar con algún videojuego para distraerme.	0,770	0,593	0,407

Nota. F1= dimensión dependencia de videojuegos.

En la Tabla 18, se exponen los índices de bondad de ajuste del modelo general del TDV, los resultados corroboran la unidimensionalidad del instrumento, mostrando índices de ajuste satisfactorios.

Tabla 18

Índices de bondad de ajuste del Test de Dependencia a Videojuegos

	$\chi^2_{(gl)}$	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR	WRMR
Modelo	433.271 ₍₂₇₅₎	1.575	0,998	0,997	0,054 [.044 - .063]	0.049	2.680

(χ^2/gl) Chi cuadrado normado; CFI= comparative Fit Index; TLI= 86epres-Lewis Index; RMSEA= *root Mean Square Error of Approximation*; RMSR= Root Mean Square Residual; RMSEA= aproximación del error cuadrado de la media.

Evidencias de confiabilidad del EDV

En la Tabla 19, se presenta la consistencia interna de la EDV. La cual se obtuvo mediante el coeficiente Omega (ω). Se observa que el modelo unidimensional obtuvo un omega igual a .976, valor considerado adecuado (Aldas & Uriel, 2017).

Tabla 19

Consistencia interna de la EDV

	M	DE	Ω	A_{IC}
Escala	1.212	0.300	0.976	0.612

Nota. M= media; DE= desviación Estándar; ω = coeficiente Omega; A_{IC} = average interitem correlation.

5.6 Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se tomaron las siguientes acciones.

- **Autorización para el uso de los instrumentos**

Se solicitó autorización a los autores de los instrumentos. Ellos, amablemente, autorizaron su aplicación para la presente investigación. Se adjuntan las respectivas autorizaciones (ver los Apéndice A, B y C).

- **Elaboración de formulario Google Forms**

Debido a la pandemia, la aplicación de los instrumentos fue por medios electrónicos. Se adaptaron los instrumentos al formulario de Google Forms que fue enviado vía online.

- **Aplicación del consentimiento**

El consentimiento informado (ver el Apéndice D) fue incluido en el formulario de Google Forms y es el que apertura la aplicación de los instrumentos, de tal manera, que quienes no lo contestaron o marcaron que no deseaban participar en el estudio, no tendrán acceso a los instrumentos de recolección de datos. En este formato, se les indicó el objetivo de la investigación. También, se les indicó que las respuestas eran anónimas y la información que proporcionaron confidenciales, y de uso exclusivo del investigador. Seguidamente se procedió a la administración de los instrumentos.

- **Condiciones de aplicación**

Se contactó virtualmente con los estudiantes, durante sus clases. Además, se les informó sobre la investigación y sus objetivos. Por último, se solicitó acceso a sus correos electrónicos para enviarles el consentimiento informado y el acceso al formulario virtual con los instrumentos. La aplicación se realizó durante ese ciclo académico, hasta que se pudo recolectar el total de la muestra requerida. La aplicación por estudiante duró aproximadamente 35 minutos.

No se consideró contar con el apoyo de personal para la realización del presente estudio. La información recogida fue obtenida por el investigador.

VI. Resultados

El presente capítulo contiene los resultados de la investigación recopilada por los instrumentos, después del procesamiento estadístico con el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 26 y el Software Estudio. Los resultados hallados fueron a nivel descriptivo como a nivel inferencial. Para la parte descriptiva se calcularon estadísticos de tendencia central como la media, así como de dispersión como la desviación estándar, valores mínimos y máximos, el coeficiente de variación, así como la curtosis y la asimetría.

Para la parte inferencial, en primer lugar, se procedió a determinar si los datos tenían o no una distribución normal, para lo cual se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov - Smirnov-Lilliefors, donde se determinó que los datos obtuvieron una distribución no normal, por lo que se tomó la decisión de aplicar el estadístico no paramétrico de correlación *rho* de Spearman.

Análisis descriptivo

Se procede a mostrar el análisis de los resultados descriptivos de cada una de las variables y sus dimensiones, donde se dan a conocer cómo se han presentado las puntuaciones en el estudio.

En la Tabla 20, se presentan las medidas descriptivas para los puntajes de las variables pensamiento crítico, adicción a las redes sociales y dependencia a videojuegos las que indican una leve tendencia hacia los puntajes máximos. Respecto a las dimensiones del pensamiento crítico se aprecia que la dimensión *Lógica*, dimensión *Sustantiva*, dimensión *Dialógica* y la dimensión *Contextual*, presentan una leve tendencia hacia los puntajes máximos, mientras que, la dimensión *Pragmática* denota una leve tendencia hacia los puntajes mínimos; asimismo,

todas estas dimensiones son muy homogéneas ($CV > 25\%$). Por su parte, de las dimensiones de la adicción a las redes sociales, la dimensión *Obsesión por las redes sociales* tiende hacia los puntajes mínimos; en tanto, las dimensiones *Falta de control personal en el uso de las redes sociales* y la dimensión *Uso excesivo de las redes sociales* se acercan a los puntajes máximos; en cuanto a su variabilidad, todas ellas resultan ser heterogéneas ($CV < 25\%$). Finalmente, la variable dependencia a videojuegos muestra una tendencia a los puntajes mínimos, lo que sugiere una baja presencia de este atributo. En análisis de los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los parámetros que sugieren normalidad univariada ($< \pm 1.5$).

Tabla 20

Medidas descriptivas de las variables de estudio y dimensiones

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>CV</i>
Pensamiento crítico	76	153	118.81	13.75	-0.17	0.16	11.57%
Lógica	16	35	26.37	2.96	-0.29	0.54	11.22%
Sustantiva	13	34	25.01	3.51	-0.08	0.33	14.03%
Dialógica	17	35	26.48	3.60	-0.09	-0.10	13.60%
Contextual	12	30	22.37	3.49	-0.18	-0.24	15.60%
Pragmática	12	25	18.58	2.92	-0.07	-0.56	15.72%
Adicción a redes sociales	30	101	66.20	14.68	0.15	-0.27	22.18%
Obsesión por las redes sociales	12	40	23.96	6.22	0.58	-0.26	25.96%
Falta de control personal en el uso de las RS	6	27	17.00	4.36	0.02	-0.32	25.65%
Uso excesivo de las redes sociales	8	40	25.25	5.89	0.12	-0.10	23.33%
Dependencia a videojuegos	0	99	30.30	25.82	0.51	-0.84	85.21%

Nota. *Min*= puntajes mínimos; *Max*= puntajes máximos; *M*= media; *DE*= desviación estándar; *g1*: coeficiente de asimetría; *g2*= coeficiente de curtosis; *CV*= coeficiente de variación.

Análisis inferencial

En la Tabla 21, se presenta el análisis de la distribución de los puntajes de las variables de estudio y sus dimensiones, y en el cual se empleó el estadístico Kolmogorov-Smirnov Lilliefors. Los resultados muestran que las variables pensamiento crítico y adicción a las redes sociales presentaron una distribución normal, por lo que se utilizó la prueba paramétrica de Pearson para determinar su relación. Las dimensiones de pensamiento crítico y las de adicción

a las redes sociales, así como la variable dependencia a videojuegos presentan una distribución no normal, para lo cual se empleó la prueba no paramétrica de correlación *rho* de Spearman para determinar sus relaciones.

Tabla 21

Prueba de normalidad de las variables de estudio

Variables/dimensiones	<i>KS^a</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pensamiento crítico	,044	200	,200
Lógica	,100	200	,000
Sustantiva	,074	200	,010
Dialógica	,073	200	,011
Contextual	,074	200	,009
Pragmática	,097	200	,000
Adicción a redes sociales	,053	200	,200
Obsesión por las redes sociales	,121	200	,000
Falta de control personal en el uso de las RS	,065	200	,039
Uso excesivo de las redes sociales	,094	200	,000
Dependencia a videojuegos	,141	200	,000

Nota. *KS*= Kolmogorov-Smirnov- Lilliefors; *gl*= número de participantes; *p*= significancia estadística.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, a partir de los cuales se interpretaron en base al signo, si fueron una relación positiva o negativa, su significancia estadística ($p < .05$) y su magnitud si es baja (.10 a .29), moderada (.30 a .49) y alta (.50 a más), de acuerdo a los criterios de Cohen (1992).

Contrastación de hipótesis general

Se procedió a responder a la hipótesis general de la investigación sobre la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables pensamiento crítico, adicción a las redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

En base a los resultados presentados en la Tabla 22, se encontró que no existe una relación significativa estadísticamente ($p < .05$) entre el pensamiento crítico y la adicción a las redes sociales; así como no existe relación significativa estadísticamente ($p < .05$) entre el pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos. Así también, se encontró que existe una relación positiva y estadísticamente significativa ($p < .05$) entre la adicción a las redes sociales y la dependencia a videojuegos ($r_s = .362$) es decir, que, a mayor adicción a las redes sociales, mayor es la dependencia a videojuegos de los estudiantes. Finalmente, cabe mencionar que, en base a la magnitud de la correlación, fue moderada ($r_s > .30$).

Según los resultados obtenidos se acepta la hipótesis nula, en lo que corresponde a la relación entre el pensamiento crítico y adicción a las redes sociales, así como el pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos. Se rechaza la hipótesis nula en lo que se refiere a que existe relación significativa entre la adicción a las redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 22

Relación entre pensamiento crítico, adicción a las redes sociales y dependencia a videojuegos

Variables	1	2	3
1. Pensamiento crítico	-		
2. Adicción a las redes sociales	-,067	-	
3. Dependencia a videojuegos	-,073	,362**	-

Nota. ** $p < .01$

Respecto a la primera hipótesis específica

Como se aprecia en la Tabla 23, se presentan las correlaciones entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la adicción a redes sociales. En primer lugar, se encontró que la dimensión *lógica* del pensamiento crítico presenta una relación no significativa estadísticamente ($p < .05$) con las dimensiones *obsesión por las redes sociales*, *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *uso excesivo de las redes sociales*. En segundo lugar,

se aprecia que la dimensión *sustantiva* del pensamiento crítico presenta una relación no significativa estadísticamente ($p < .05$) con las dimensiones *obsesión por las redes sociales*, *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales*. En tercer lugar, se observa que la dimensión *dialógica* del pensamiento crítico tiene una relación positiva y significativa estadísticamente ($p < .05$) con la dimensión *obsesión por las redes sociales*, siendo la magnitud de la correlación baja de ,167 ($r_s = ,10$ a ,29). Así también no existe relación significativa estadísticamente con las dimensiones *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *el uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales*. En cuarto lugar, se indica que la dimensión *contextual* del pensamiento crítico presenta una relación positiva y significativa estadísticamente ($p < .05$) con la dimensión *obsesión por las redes sociales*, siendo la magnitud de la correlación baja de ,163 ($r_s = ,10$ a ,29). Se halló, también, que no existe relación significativa estadísticamente ($p < .05$) con las dimensiones *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales*. Finalmente se observa que la dimensión *pragmática* del pensamiento crítico presentó una relación negativa y significativa estadísticamente ($p < .05$) con la dimensión *obsesión por las redes sociales*, siendo la magnitud de la correlación baja de -,205 ($r_s = ,10$ a ,29). Con las dimensiones *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *el uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales* no se hallaron relaciones significativas estadísticamente ($p < .05$).

Por lo que se acepta la hipótesis nula para las relaciones entre las dimensiones *lógica* y *sustantiva* del pensamiento crítico con las tres dimensiones de la adicción a las redes sociales (*obsesión por las redes sociales*, *falta de control personal en el uso de las redes sociales*, *uso excesivo de las redes sociales*). Así como también las relaciones entre las dimensiones

dialógica, contextual y pragmática del pensamiento crítico y las dimensiones *falta de control personal en el uso de las redes sociales y el uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales*. Se rechaza la hipótesis nula para las relaciones entre las dimensiones *dialógica, contextual y pragmática* del pensamiento crítico y la dimensión *obsesión por las redes sociales de la adicción a las redes sociales* y se interpreta que existe relación significativa entre estas dimensiones del pensamiento crítico y la dimensión *obsesión por las redes sociales de la adicción a las redes sociales* en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 23

Matriz de correlación entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la adicción a redes sociales

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8
Lógica	-							
Sustantiva	,529**	-						
Dialógica	,569**	,529**	-					
Contextual	,507**	,630**	,694**	-				
Pragmática	,534**	,636**	,622**	,622**	-			
Obsesión por las redes sociales	-,103	-,102	,167*	,163*	-,205*	-		
Falta de control en el uso de las RS	,007	-,097	-,130	-,059	-,051	,698**		
Uso excesivo de las redes sociales	,035	-,002	,002	,076	-,049	,680**	,714**	-

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Respecto a la segunda hipótesis específica

En la tabla 24 se presentan las correlaciones entre las dimensiones del pensamiento crítico (*lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática*) y la dependencia a videojuegos. Se encontró que no existen relaciones significativas estadísticamente ($p < .05$) de las dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos. Por lo expresado, se acepta la hipótesis nula y se interpreta que no existe una relación significativa entre las

dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 24

Matriz de correlación entre las dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos

Dimensiones	1	2	3	4	5	6
Lógica	-					
Sustantiva	,529**	-				
Dialógica	,569**	,529**	-			
Contextual	,507**	,630**	,694**	-		
Pragmática	,534**	,636**	,622**	,622**	-	
Dependencia a videojuegos	-,052	-,094	-,024	-,091	-,071	-

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

Respecto a la tercera hipótesis específica

En la tabla 25, se presentan las correlaciones entre las dimensiones de la adicción a las redes sociales (*obsesión por las redes sociales, falta de control personal en el uso de las redes sociales y uso excesivo de las redes sociales*) y la dependencia a videojuegos. Se encontró que las tres dimensiones de la adicción a las redes sociales se relacionaron de manera positiva y significativa ($p < .05$) con la dependencia a videojuegos, lo que indica que, a mayor adicción en las tres dimensiones, mayor será la dependencia a videojuegos. Siendo las magnitudes moderadas ($r_s > .30$), para las dimensiones *obsesión por las redes sociales* ($r_s = ,359$) y *falta de control personal en el uso de las redes sociales* ($r_s = ,325$). Y para la dimensión *dificultades para controlar el uso las redes sociales*, la magnitud es baja ,276 ($r_s = ,10$ a ,29).

Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se interpreta que existe una relación significativa entre las dimensiones de la adicción a redes sociales y la variable dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 25

Matriz de correlación entre las dimensiones de la adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos

Dimensiones	1	2	3	4
Obsesión por las redes sociales	-			
Falta de control en el uso de las RS	,698**	-		
Uso excesivo de las redes sociales	,680**	,714**	-	
Dependencia a videojuegos	,359**	,325**	,276**	-

*Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$*

VII. Discusión

En el presente capítulo se presenta la discusión, la misma que se encuentra organizada de la siguiente manera: el análisis de los resultados y sus implicancias; paso seguido se contrastaron los resultados con investigaciones similares; luego se muestran las limitaciones de la investigación; y, por último, el aporte que brinda el estudio a la comunidad científica.

Análisis de las implicancias de los resultados obtenidos

Esta investigación tuvo como hipótesis general si existe relación entre el pensamiento crítico, la adicción a las redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Los resultados proporcionan datos importantes para poder interpretar y discutir acerca de estas tres variables y sus implicancias.

En respuesta a la hipótesis general de la investigación, se halló que estadísticamente no existe una relación significativa entre las variables pensamiento crítico, adicción a las redes sociales y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Esto significa que los resultados del estudio no se hallaron evidencia de que estas variables estén relacionadas entre sí en los estudiantes de la universidad estudiada.

Algunas Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las redes sociales y los videojuegos, entre otras; dan acceso a recursos que ofrece internet las cuales son altamente adictivas (Echeburúa & Requesens, 2012). Estas dos TIC pueden traer consecuencias negativas cuando se desborda su utilización (Amador, 2016; Lacunza et al., 2019; Vidal, 2021; Coyne et al., 2015; Rodríguez & García, 2021). Por ello, el interés en plantear sobre cuál era la relación

que había entre estas dos variables, redes sociales y videojuegos con el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes universitarios.

Si se enfatizan dos ámbitos importantes en los adolescentes, lo lúdico y social, se podrá evidenciar que los videojuegos y las redes sociales son dos de las principales formas en las que pueden explorar y participar en estos ámbitos, pero si no lo dosifican adecuadamente podrían desbordar los límites de su uso, pudiendo llegar a la adicción y/o dependencia de estas herramientas tecnológicas. Los videojuegos son una forma divertida y desafiante de pasar el tiempo para los adolescentes, y muchos juegos ofrecen una experiencia social en línea, en donde interactúan y/o compiten con sus pares. Asimismo, las redes sociales pueden ser una herramienta poderosa para los adolescentes, con la cual se conectan con amigos y familiares, compartiendo intereses y descubriendo nuevas ideas y perspectivas. Sin embargo, es importante que los adolescentes puedan manejar y equilibrar el tiempo que consumen en sus juegos e interacciones sociales con otras actividades importantes, como es el caso de los estudios, que es la preocupación de esta investigación. Puesto que los videojuegos y las redes sociales afectarían positiva o negativamente el desarrollo y nivel del pensamiento crítico en los jóvenes estudiantes universitarios.

La utilización de recursos que ofrece internet acarrea ventajas y riesgos, más aún cuando se llega a los límites de la adicción o la dependencia. Los mismos investigadores, Echeburúa y Requesens (2012), llaman la atención acerca de que el adolescente toma más atención a su celular, desde el cual tiene acceso a los videojuegos y las redes sociales, así también consideran que estas pueden capturar totalmente la atención de los adolescentes en el mundo virtual, creándole o haciéndole vivir una falsa realidad e identidad, y distorsionando su mundo real. Una de las consecuencias, entre otras, en el ámbito educativo es que ellos no van

a lograr un buen nivel académico. Pues, al no darle la debida atención a sus estudios perjudicarán el desarrollo y nivel de su pensamiento crítico.

Respecto a la primera hipótesis específica de si existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la adicción a redes sociales en estudiantes de una universidad privada de Lima. Los resultados evidencian lo siguiente:

Primero, se encontró que la dimensión 1 (*lógica*) de la variable pensamiento crítico tiene una relación no significativa estadísticamente con todas las dimensiones de la variable adicción a las redes sociales. Esto quiere decir que la relación al no ser significativa, esta dimensión del pensamiento crítico que se encarga de analizar, con claridad, los conceptos, su validez y la reflexión coherente no se verá afectada por si algún adolescente esté sumido en la adicción a las redes sociales. Al no contar con estudios sobre esta dimensión con la variable adicción a las redes sociales, se menciona a Ramírez et al. (2017), quienes en su investigación sostienen que los adolescentes presentan cierta adicción a las redes sociales y resaltan que una de sus principales preocupaciones es que ellas están impidiendo el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo.

Segundo, se aprecia que la dimensión 2 (*sustantiva*) de la variable pensamiento crítico evidencia una relación no significativa estadísticamente con todas las dimensiones de la variable adicción a las redes sociales. Esto también indica que los procesos en los cuales se deben dar razones y lograr hallar las evidencias que avalen la argumentación de las personas, no se verán afectados por si algún adolescente tenga niveles altos en adicción a las redes sociales. Se reitera que en la búsqueda de investigaciones similares no se halló alguna que

relacione la dimensión *sustantiva* con la variable adicción a las redes sociales. Pese a ello, Navarro (2021) refiere que se deberían utilizar las redes, a pesar de algunos aspectos negativos, entre ellos la adicción; para trabajar una serie de competencias para el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras que Figuera (2022) sostiene que los jóvenes son los más propensos a la adicción a redes, pero, va más allá y denuncia que hay organizaciones que profesionalmente estarían generando esta situación. Y todo lo anterior estaría afectando al pensamiento crítico.

Tercero, se observa que la dimensión 3 (*dialógica*) de la variable pensamiento crítico muestra que hay una relación positiva significativa estadísticamente con la dimensión 1 (*obsesión por las redes sociales*) de la variable de adicción a las redes sociales, siendo el nivel de correlación baja; esto quiere decir que hay una débil relación entre ambas dimensiones. Ello indica que la dimensión del pensamiento crítico, que implica las acciones para el análisis y evaluación de las ideas de los demás, permite dar una buena argumentación, evidenciándose las diferentes perspectivas que afecta positivamente con la obsesión a redes, es decir, que al mayor uso de redes se elevaría el nivel del pensamiento crítico. Este resultado concuerda con el estudio de Dután y Villavicencio (2017), quienes plantearon una investigación sobre estas dos variables en jóvenes universitarios: pensamiento crítico y redes sociales. Los resultados de su estudio evidencian una relación significativa positiva. Afirmando que el pensamiento crítico se adapta a los nuevos tiempos de las TIC y las redes sociales. Ellos, sostienen que las redes sociales son los canales donde los adolescentes pueden entrar en discusiones y debates con sus pares u otras personas. Pero, por otro lado, las otras dos dimensiones de la variable adicción a las redes sociales (*falta de control personal en el uso de las redes sociales y el uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales*) no se hallaron relación significativa estadísticamente con la variable del pensamiento crítico y sus dimensiones.

Cuarto, la dimensión 4 del pensamiento crítico (*contextual*) mostró una relación positiva y significativa estadísticamente con la dimensión 1 de la variable de adicción a las redes sociales (*obsesión por las redes sociales*), evidenciando que la correlación fue baja. Esto quiere decir que hay una débil relación entre ambas dimensiones, lo cual implica que el adolescente al analizar sus circunstancias personales y sociales, debe identificar las ideas culturales, económicas y políticas que predominan en su sociedad. Esto le permitirá comprender su entorno y dar una opinión fundamentada. Todo lo anterior ha de mejorar cuando el adolescente utilice las redes sociales, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico. Pero, al analizar los resultados con las otras dimensiones 2 y 3 de la variable de adicción a las redes sociales (*falta de control personal en el uso de las redes sociales y uso excesivo de las redes sociales de la adicción a las redes sociales*), estos evidenciaron que no hay una relación significativa.

Concluyendo con el análisis de las variables pensamiento crítico y adicción a redes sociales, se observa que la dimensión 5 del pensamiento crítico (*pragmática*) mostró que existe una relación negativa y significativa estadísticamente con la dimensión 1 de la variable de adicción a las redes sociales (*obsesión por las redes sociales*), siendo la magnitud de la correlación baja. Esto significa que la dimensión *pragmática* se verá afectada negativamente si se evidencia un mayor nivel en la *obsesión por las redes sociales*, con lo cual disminuirá o se impedirá que el adolescente pueda identificar los argumentos a favor y en contra, para convencer con su opinión a sus pares. Entonces, se puede inferir que a mayor uso de redes sociales mayor fanatismo.

Con lo anterior se menciona a Esteban (2021), quien defiende la idea que los profesores

Deberían incorporar las redes sociales en el aula, resaltando sus ventajas del buen uso de este recurso y de los peligros que puede conllevar si no se aplican las redes sociales, pues, por medio de ellas. Se podrían adquirir una serie de roles que se diferencian de la educación tradicional y ayuda al desarrollo del pensamiento crítico. Por su lado, Gómez (2018) muestra que el uso de las redes sociales permite el desarrollo del pensamiento crítico y considera que estas son una buena herramienta para mejorar la práctica docente en el aula y alcanzar logros significativos en la plasmación de sus ideas, sus pensamientos, hacer más interactivo el encuentro docente – estudiante.

En cuanto a la segunda hipótesis Existe relación estadísticamente significativa entre pensamiento crítico y dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima, los resultados indican que no existen relaciones significativas estadísticamente entre las variables y sus dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos.

Este resultado demuestra que el adolescente al tener un buen nivel de su pensamiento crítico no estará afectado por la dependencia a videojuegos, lo que va a contracorriente con lo que se va evidenciando en diversas investigaciones como es el caso de Toaza y Lara-Salazar (2022) (como se cita en Chahín-Pinzón & Briñez, 2018) para ellas la dependencia a los videojuegos serán un conjunto de conductas que afectan negativamente el actuar de las personas y que, además, tiene un nivel alto de dependencia. Esto se va a relacionar con la autonomía, afectándola negativamente, y no solo afectaría el ámbito intelectual, sino involucraría lo físico y lo psicológico, con lo cual el que está dependiendo de los videojuegos no podrá controlar su utilización.

Además, con respecto a la dependencia a los videojuegos Peceros, 2021 (como se cita en Blanco, 2020), refiere que la adicción de estos puede volverse un desorden mental y la agregó a la Clasificación Internacional de Enfermedades. Por lo tanto, si se evidencia alto nivel de dependencia afectaría, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico.

Los resultados, en base a la data y el análisis estadístico, lleva a concluir que no hay una relación importante entre estas dos variables. Pero, hay que tomar en cuenta que este tipo de estudios siempre tienen limitaciones y que puede haber otros factores que no se hayan medido y que podrían influir en los resultados.

Asimismo, existen diversas investigaciones que han explorado el impacto del uso de los videojuegos en el pensamiento crítico. Algunos autores como López Raventós (2016); Ranzolin (2016); (2020); Rivera y Torres (2018) afirman que los videojuegos desarrollan el pensamiento crítico y afirman además su incorporación al ámbito educativo, claro está que se refieren a ciertos tipos de juegos pueden ayudar a mejorar las habilidades de pensamiento crítico, mientras que la opinión mayoritaria sostiene que los videojuegos pueden tener un impacto negativo en el desarrollo del pensamiento crítico e impedir un buen nivel de este.

Estas investigaciones demuestran que los videojuegos pueden mejorar el pensamiento crítico al fomentar la resolución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad. Algunos juegos pueden requerir que los jugadores piensen críticamente para avanzar en el juego o para resolver problemas en el juego.

Por otro lado, una de las preocupaciones del presente estudio era que la dependencia a los videojuegos sería un obstáculo para desarrollar y lograr un buen nivel del pensamiento

crítico. En todo caso, los resultados evidencian que no hay una relación entre las variables de la dependencia a videojuegos con el pensamiento crítico.

Con respecto a la tercera hipótesis específica, los resultados evidencian que la variable adicción a las redes sociales y sus tres dimensiones (*obsesión por las redes sociales, falta de control personal en el uso de las redes sociales y uso excesivo de las redes sociales*) se relacionaron de manera positiva y significativa con la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Esto indica que los resultados sugieren que los estudiantes que muestran mayores niveles de adicción a las redes sociales, específicamente en términos de *obsesión por las redes sociales, falta de control personal en el uso de las redes sociales y uso excesivo de las redes sociales*, también tienen mayores niveles de dependencia a los videojuegos.

La preocupación para plantear esta relación se basa por el hecho de que, ya sea las redes sociales virtuales y los videojuegos, estos tienen algunas características que las configuran como adictivas. Además, ambos medios pueden proporcionar una forma de escape o evasión de la realidad, lo que podría aumentar el riesgo de dependencia.

Espinoza-Guillén y Chávez-Vera (2021) afirman que los jóvenes se encuentran conectados constantemente a las redes sociales, pues encuentran seguridad, diversión, alegría, es decir, manifiestan su satisfacción. La cantidad de tiempo que se encuentran conectados es cada vez mayor, y no encontraron diferencia entre varones y mujeres, pues ambos géneros prefieren utilizar las redes sociales virtuales. Esta necesidad de satisfacción puede llevar a los jóvenes a permanecer cada vez más conectados y estar dentro de altos niveles de adicción a las

redes sociales. Mientras que Echeburúa y De Corral (2010) manifiestan sus preocupaciones acerca de la posibilidad de generar adicción a las TIC, en especial las redes sociales en jóvenes.

De otro lado, Chalco y Guzmán (2018), como producto de su investigación sobre la utilización de los videojuegos y las habilidades sociales, hallaron que los adolescentes mantienen un mayor uso de videojuegos y las habilidades sociales son bajas, es decir, impiden su desarrollo.

Contrastación con estudios similares

Durante el proceso de búsqueda de información científica respecto a las variables de estudio no se encontraron investigaciones relacionadas con estas. De esta manera, se procedió a citar trabajos de investigación, donde se trabajaron las variables de manera indirecta. Esta búsqueda, permitió concretar ideas que posibilitaron dar una argumentación acerca de la importancia de esta investigación.

Se planteó la preocupación por abordar el pensamiento crítico, pues en las aulas se observaba, a partir de la experiencia cotidiana, y tal como afirmaban Paul y Elder (2005^a), que se habla mucho acerca que los educandos aprenden a pensar críticamente. Pero, si se evalúa el pensamiento crítico desde sus estándares de competencia, no se haría esa afirmación, pues solo se habla, mas no se desarrollan las competencias de este pensamiento. En la línea de desarrollar este pensamiento superior, Lipman (1998) llama la atención de que, a pesar de reconocer su importancia, no se plantee el mismo en el currículum escolar en Educación Primaria y Secundaria. Además, las investigaciones sobre el nivel del pensamiento crítico que poseen los educandos en el Perú, Talavera (2021) y Saavedra (2020), van a corroborar lo que se va

afirmando en esta investigación. En sus respectivos estudios, ambos investigadores dan cuenta que sus muestras, al aplicárseles sus respectivos instrumentos para medir el pensamiento crítico, arrojó un nivel medio o bajo. Para el primero de los citados, el 68,0% se encuentran en el nivel bajo; mientras que, para el segundo, la mayoría se encuentra en un nivel medio, ya que sus resultados de las habilidades de razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas de su instrumento, se encuentran en ese nivel.

Lipman (1998) resalta también el valor que tiene el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico, con la finalidad de formar ciudadanos comprometidos con la construcción y afianzamiento de una sociedad verdaderamente democrática. Por su parte, Marciales (2003) defiende la idea que pensar críticamente es de vital importancia, más aún en un mundo que sufre una grave crisis en todos los ámbitos: social, político y económico, y los que ellos subsumen. Por ello, defiende la idea que las personas deben ser capaces de actuar con criterio para solucionar estas crisis. Para ello, es fundamental formar hombres que piensen críticamente en todos los aspectos de su vida. Y este autor llama la atención para que se dé más prioridad al desarrollo del pensamiento crítico, ya sea en la educación, así como en la sociedad.

Giraldo (2014) afirma que el pensamiento crítico es cómo se enfocan los problemas, las preguntas y los asuntos, concluyendo que es la forma más eficaz para llegar a la verdad. El mismo autor, describe el panorama actual, la sociedad de la información y del conocimiento; así como el fácil acceso a una mayor información, pudiendo consumir información falsa o tergiversada (*fake news*), y, a la vez, poder compartirla, provocando que se divulgue la desinformación. Por ello, es importante que los estudiantes tengan la capacidad crítica para analizar, evaluar y validar la información y sus fuentes, para que profundicen y den soluciones ante situaciones problemáticas de su día a día.

Ahora bien, según la International Federation of Journalists (2018) son las redes sociales virtuales quienes dan la posibilidad a los usuarios que puedan producir y consumir estos contenidos, y, también facilitaron la divulgación de contenido engañoso, falso o fabricado. La aparición y fácil acceso a las redes sociales virtuales, en especial Facebook Instagram y TikTok, WhatsApp han ingresado fuertemente en los diversos ámbitos de la vida de los jóvenes. Una de las finalidades de las RSV es mantenerse conectado a sus grupos de interés e interactuando constantemente. Esto tiene sus pros y contras, para el caso de la presente investigación, si los jóvenes no asumen una actitud del pensador crítico, pueden ser fácilmente manipulados. Lo favorable sería que los jóvenes tienen canales donde pueden opinar y contrastar sus ideas, en este caso, favorecería al desarrollo de su pensamiento crítico.

Echeburúa y Requesens (2012) afirmaban que los adolescentes muestran ciertas características propias de su crecimiento emocional: buscan su privacidad, su autonomía y se oponen a todo tipo de autoridad. Y son ellos quienes se encuentran más expuestos a las ciberadicciones de la internet, tales como las redes sociales virtuales o los videojuegos. Ambos son medios que señalan su identidad, en las que disfrutan su ocio, buscan información o se relacionan con sus pares. La adicción a las redes o videojuegos se evidencia, entre otras cosas, en la dejadez de su interacción personal con sus pares y al dejar de lado los estudios, mostrando un bajo nivel académico. En ambos casos, que se enfatiza para fines de esta investigación, hay una influencia negativa en la cotidianeidad de los afectados.

Los resultados del estudio aportan datos e información importantes en la relación entre las variables implicadas y dentro de ellas sus dimensiones. Se ha demostrado que hay una relación significativa entre ellas y darán la posibilidad de emprender otras investigaciones

sobre ella y, además resaltan la importancia que tienen en los jóvenes las redes sociales y los videojuegos, los cuales deberían incorporarse al ámbito educativo.

Limitaciones del estudio

La presente investigación tuvo una limitación temporal debido al tiempo prolongado en que se ejecutó el proyecto, así como los procesos seguidos desde la elaboración del mismo hasta la presentación del informe final, debido a no poder contar con las autorizaciones para la aplicación de los instrumentos y recolectar los datos para su desarrollo.

Así también, tiene una limitación metodológica, al ser una investigación en la que se empleó un tipo de muestreo no probabilístico. Por ello, los resultados no se pueden generalizar.

Aporte de la investigación

Toda investigación aporta al mundo académico, siempre que se siga rigurosamente el método científico. En la presente investigación se planteó evidenciar si las variables propuestas tenían una relación significativa, hallándose resultados que contribuyen a conocer el comportamiento de las variables en el ámbito universitario.

En ello se ha de resaltar el aporte en el ámbito universitario, en tanto y en cuanto, se ha evidenciado en la muestra de estudio que la adicción a redes sociales y la dependencia a videojuegos, se relacionan entre ellas; sin embargo, al relacionarse con el pensamiento crítico se halló que no guardan relación, lo cual permitirá generar el interés por estudiar estas variables, debido a que no se encuentran estudios que relacionen a las tres variables.

VIII. Conclusiones

1. No existe una relación significativa estadísticamente entre el pensamiento crítico y la adicción a las redes sociales, así como con la dependencia a videojuegos. Si existe una relación positiva y significativa estadísticamente de magnitud moderada entre la adicción a las redes sociales y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. No existe relación significativa estadísticamente entre las dimensiones *lógica* y *sustantiva* del pensamiento crítico y las dimensiones *obsesión por las redes sociales*, *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *el uso excesivo de las redes sociales* de la adicción a las redes sociales. Existe relación significativa estadísticamente de magnitud baja entre las dimensiones *dialógica*, *contextual* y *pragmática* del pensamiento crítico y la dimensión *obsesión por las redes sociales* de la adicción a redes sociales. No existe relación significativa estadísticamente entre las dimensiones *dialógica*, *contextual* y *pragmática* del pensamiento crítico y las dimensiones *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *el uso excesivo de las redes sociales* de la adicción a las redes sociales en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
3. No existen relaciones significativas estadísticamente entre las dimensiones del pensamiento crítico y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
4. Existen relaciones positivas significativas estadísticamente de magnitud moderada entre las dimensiones de la adicción a las redes sociales (*obsesión por las redes sociales*, *falta de control personal en el uso de las redes sociales* y *uso excesivo de las redes sociales*) y la dependencia a videojuegos en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

IX. Recomendaciones

1. Realizar investigaciones con las variables planteadas en estudiantes de universidades nacionales, que permitan recoger evidencias como se relacionan estas variables en este contexto de estudio.
2. Desarrollar investigaciones experimentales que implementen programas de intervención dirigidos a incrementar los niveles de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, lo cual tendrá una repercusión favorable en el proceso de enseñanza aprendizaje.
3. Incentivar estudios cuasiexperimentales dirigidos a implementar programas que ayuden al control del uso de las redes sociales en estudiantes universitarios.
4. Fomentar estudios cuasiexperimentales sobre programas que contribuyan a disminuir la dependencia de videojuegos en estudiantes universitarios.
5. Realizar estudios con las variables presentadas con diseños explicativos con variables latentes que contribuyan a profundizar el conocimiento de sus relaciones entre sus componentes.
6. Promover investigaciones empíricas, cuyo objetivo sea construir instrumentos sobre las variables de estudio que tengan en cuenta el contexto de la población peruana.
7. Efectuar estudios considerando el tipo de muestreo probabilístico, a fin que se puedan generalizar los resultados a otras poblaciones.

Referencias

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Fondo Editorial de la Universidad Ricardo Palma.
- Aldas, J. & Uriel, J. (2017). *Análisis multivariante aplicado con R*. 2ª ed. Paraninfo.
- Amador, C. (2016). Influencia de la adicción a las redes sociales en la reprobación escolar de estudiantes de nivel licenciatura. *Ciencia UAT*, 16(1), 65-72.
<https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1510>
- Araujo, E. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 48-58.
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.494>
- Batista, M., Celso, V., & Usubiaga, G. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su 13 integración pedagógica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2741437?show=full>
- Belli, S., & López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital* (14), 159-179. <https://atheneadigital.net/article/view/n14-belli-lopez/570-pdf-es>
- Bellido, Y., & Cahuana, M. (2020). Construcción y propiedades psicométricas de un cuestionario para medir el nivel de adicción a videojuegos en red (CUAVIR) de la ciudad de Juliaca – 2020. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 13(2), 9 – 19.
<https://doi.org/10.17162/rccs.v13i2.1423>
- Belloch, C. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Blanco, D. (2020). *Los efectos de la adicción a los videojuegos en los adolescentes: el lado B del Fortnite y los juegos en red*. Infobae.

<https://www.infobae.com/tendencias/2019/07/29/losefectos-de-la-adiccion-a-los-videojuegos-en-los-adolescentes-el-lado-bdel-fornite-y-los-juegos-en-red/>

Bogost, I. (2007). *Persuasive games [Juegos persuasivos]*. Cambridge, MIT Press.

<https://luisnavarrete.com/USC/pdf/Bogost2.pdf>

Camarasa, M., Bravo, A., & García, J. (2014). Cómo cambiar las conductas pasivas en el aula.

Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3),

56-78. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662005.pdf>

Chahín-Pinzón, N., & Briñez, B. L. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de

Adicción a Internet y a los Videojuegos para Adolescentes. *Universitas Psychologica*,

17(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.pzca>

Challco, S. & Guzmán, K. A. (2018). *Uso de videojuegos y su relación con las habilidades*

sociales en estudiantes del área de ingenierías de la UNSA [Tesis de licenciatura,

Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio UNSA.

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7323/PSchluss.pdf?sequence=1>

[&isAllowed=y](http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7323/PSchluss.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Chóliz, M. (2011). *PrevTec 3.1: Programa de Prevención de Adicciones Tecnológicas*.

Valencia: FEPAD.

Chóliz, M. & Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y

adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418-426.

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051019.pdf>

Clarke, R.; Lee, J. & Clark, N. (2015). Why Video Game Genres Fail: A Classificatory

Analysis. *Games and Culture*, 12(5), 445-465.

<https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=istpub>

Cohen, J. (1992) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. [El análisis del poder

estadístico para las ciencias de la conducta]. Academic Press.

- Contreras, R. (2013). *Acercamiento a las características de los videojuegos y sus beneficios en el aprendizaje*. <https://core.ac.uk/download/pdf/50525521.pdf>.
- Cornetero, W. J. (2019). *Adicción a redes sociales en estudiantes universitarios del séptimo y octavo ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4510>
- Coyne, S.M., Dyer, W.J., Densley, R., Money, N.M., Day, R.D., & Harper, J.M. (2015) Physiological Indicators of Pathologic Video Game Use in Adolescence. [Indicadores fisiológicos del uso patológico de videojuegos en la adolescencia]. *Journal of Adolescent Health*, 56(3), 307-313. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.10.271
- Cruz, M., Pozo, M., Aushay, H., & Arias, A. (2019). Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. España. *E-Ciencias de la Información*, 9(1). 2 – 15. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Domínguez, S. A. (2014) ¿Matrices policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (1), 39 – 48. <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/4414/ART.DOMINGUEZL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dután, P., & Villavicencio, E. (2017). *Pensamiento crítico y redes sociales. Manifestaciones en los estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio UCUENCA. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27261/1/%e2%80%9cPENSAMIENTO%20CR%c3%8dTICO%20Y%20REDES%20SOCIALES.-%20MANIFESTACIONES%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20UNIVERSARIOS%e2%80%9d.pdf>.

- Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. España. *Adicciones*, 22(2), 91-95.
<https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122889001.pdf>
- Echeburúa, E., & Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educadores*. Pirámide.
- Eguía, J., Contreras-Espinosa, R., & Solano-Albajes, L. (2013). Videojuegos: Conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. *3 Ciencias*, 1(2).
<http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/videojuegos.pdf>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Escorra, M., & Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 20(1), 73-91.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68631260007>
- Espinoza-Guillén, B. & Chávez-Vera, M. (2021). El uso de las redes sociales: Una perspectiva de género. *Maskana*, 12(2), 19-24.
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/3880/2848>
- Esteban, A. (2021). *Pensamiento crítico en el uso de las redes sociales en Educación Primaria*. Universidad de Cantabria.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. The Delphi Report. [Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa. Hallazgos y recomendaciones de la investigación. El Informe Delphi]*.
https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction.

- Figuera, S. (2022). Usos de las redes sociales: cibercultura y pensamiento crítico. *Atenas*, 3(59), 49–64. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/113>
- Fjellestad, S. (2019). *An investigation of critical thinking and media influence among Norwegian EFL learners: Media representations of class*. [Una investigación sobre el pensamiento crítico y la influencia de los medios entre los estudiantes noruegos de inglés como lengua extranjera: Representaciones mediáticas de la clase]. [Tesis de Maestría, Western Norway University of Applied Sciences]. Repositorio HVLOPEN. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605895/Fjellestad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- García, L. (2009). *Redes sociales y adolescencia. La familia ante el uso de las redes sociales en internet*. CEAPA.
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18. A National Study. *Psychol Sci*. 2009, 20, 594–602.
https://www.drdo格拉斯.org/drpdfs/Gentile_Pathological_VG_Use_2009e.pdf
- Giraldo, I. (2014). Pensamiento crítico. *Revista EDUCA UMCH*, 3, 85-98.
- Gómez, G. (2018). *Uso de las redes sociales para el desarrollo del pensamiento crítico en el aprendizaje de la filosofía antigua*. Universidad Icesi.
- Gómez, L., & Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Revista Investigación Educativa*, 14(25), 209-224.
Revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/4776/3850
- González, H. (2006). *La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la Universidad Icesi. El proyecto educativo de la Universidad Icesi y el aprendizaje activo, Cartilla docente*. (4ta ed.). Universidad Icesi.
<http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/CapacidadPensamiento.pdf>.
- González-Cortés, J. H.; Mejía-Lobo, M. & Rincón-Barreto, D. M. (2023). Riesgo de consumo de sustancias psicoactivas y su relación con el uso problemático de videojuegos y redes sociales en estudiantes universitarios. *Psicogente*. 26 (49), 1-21.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-1372023000100026&script=sci_arttext

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties [La fuerza de los lazos débiles]. *American Journal of Sociology*. 78 (6) 1360 – 1380. <https://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/granovetter73weakties.pdf>

Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Revised Network Theory. [La Fuerza de los Lazos Débiles: Una Teoría de Redes Revisada]. *Sociology Theory*, 1, 201-233. <https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/share/great-missenden/reference-papers/Weak%20Ties.pdf>

Griffiths, M. (2005). Adicción a los videojuegos: una revisión de la literatura. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 13, 445-462. https://www.researchgate.net/publication/273951321_ADICCION_A_LOS_VIDEOJUEGOS_UNA_REVISION_DE_LA_LITERATURA/citation/download

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. [Análisis de datos multivariados: una perspectiva global]. https://www.researchgate.net/publication/237009923_Multivariate_Data_Analysis_A_Global_Perspective/citation/download

Hastriati, D. (2020). *Assessing student's critical thinking in essay writing (A Descriptive Quantitative Study of The Fifth Semester Students TBI at IAIN Bengkulu Academic Year 2018/2019)* [Evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes en la escritura de ensayos (Un estudio cuantitativo descriptivo de los estudiantes del quinto semestre TBI en IAIN Bengkulu. Año académico 2018/2019)] [Tesis de licenciatura, Iain Bengkulu]. Repositorio Iain Bengkulu. <http://repository.iainbengkulu.ac.id/4295/>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6^o Ed.). Mc Graw Hill.

- Icardo, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. 1ª. Ed. Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco.
- International Federation of Journalists. (2018). *What is fake news? [¿Qué son las noticias falsas?]*. https://www.ifj.org/fileadmin/user_upload/Fake_News_-_FIP_AmLat.pdf
- Jasso, J. L.; López, F. & Díaz, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*, 7 (3), 2832-2838. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.001>.
- Jasso, J., & López, F. (2018). Conducta adictiva a redes sociales en jóvenes. *La Psicología social*, XVII. https://www.researchgate.net/publication/327235211_Conducta_adictiva_a_redes_sociales_en_jovenes
- Juul, J. (2005). Games telling stories? [¿Juegos que cuentan historias?] En: Raessens, J. y Goldstein, J. (eds.): *Handbook of Computer Game Studies [Manual de Estudios de Juegos de Ordenador]*. Cambridge, MIT Press, pp. 219-226. <https://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/>
- Lacunza, A., Contini, N., Caballero, S., & Mejail, S. (2019). Agresión en las redes y adolescencia: estado actual en América Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación & desarrollo*, 27(2), 6-32. <https://www.redalyc.org/journal/268/26864302001/>
- Lipman, M (1991). *Thinking in education*. [Pensar en la educación]. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). Good thinking. [Buen pensamiento]. *Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines*, 15, 37-41. <https://philpapers.org/rec/LIPGT-3>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre.

- López Raventós, C., (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los juegos serios. *Apertura*, 8(1), 1-15.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200010
- Mackay, R., Franco, D., & Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Malander, N. M. (2019). Adicciones tecnológicas en adolescentes: relación con la percepción de las prácticas parentales. *Drugs and Addictive Behavior*, 4(1), 25-45.
<https://doi.org/10.21501/24631779.2761>
- Marciales, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. Repositorio UCM.
<https://eprints.ucm.es/4759/1/T26704.pdf>
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. [Pensamiento crítico y educación]. Oxford.
- McIlwraith, R. (1990). *Theories of 118epression addiction*. [Teorías de la adicción a la televisión]. Congreso de la American Psychological Association.
- Mejías-Climent, L. (2021). Clasificaciones de videojuegos: una propuesta práctica para estudios empíricos. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 19, 22-46.
<https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/196979>
- Mifsud, E. (2010). *Buenas prácticas TIC*. Generalitat Valenciana.
http://www.ceice.gva.es/documents/161862998/163024947/Buenas_Prac_Tic.pdf/e9b8d19d-c775-4425-8769-a247c83eb761

- Milla, M. R. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a6bae10d-72ce-421d-b545-a19f81d0e051/content>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Firmart S.A.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V., & Ballestrini, F. (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Navarro, F. (2021). *Propuestas metodológicas para el desarrollo del Pensamiento Crítico en relación con el uso de las redes sociales* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio UNICAN. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/22272/NavarroCarreroFrancisco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OMS. (2020). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Orhan, A. & Tekin, I. (2022). *A Study on High School Students' Critical Thinking Skills* [Un estudio sobre las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria]. [Tesis de licenciatura, Sakarya University Journal of Education]. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2183683>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Paul, R., & Elder, L. (2005a). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peceros, K. (2021). *Dependencia a los videojuegos en estudiantes de familias monoparentales y parentales en Lima* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE.
https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/887/PECE%20PECEROS%2c%20KARINA_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. Doi: 10.21134/rpcna.2018.05.2.4
- Provenzo, E. F. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. [Video kids: Darle sentido a Nintendo]. Harvard University Press.
- Quiñonez, B., & Salas, M. (2019). *Pensamiento crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad De La Costa Cuc]. Repositorio CUC.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5922/PENSAMIENTO%20CR%20COMO%20ESTRATEGIA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, L. M., Cejas, S., & Sánchez, M. (2017). *Las redes sociales potencializan u obstaculizan el desarrollo educativo de los jóvenes en la Ciudad de Puebla*. XI Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad, 11, 1106-1118.
<https://riico.net/index.php/riico/article/download/1493/1153>
- Ranzolin, A. (2016) *Videojuegos en el aula: Una propuesta asociada al desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad Central de Venezuela.

- Ranzolin, A. (2020). Videojuegos para el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo. *EU-topias*, 19, 125-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7523090>
- Ríos, Y. (2019). *Pensamiento Crítico y Comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio URP. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/2358>.
- Ríos, F., Leal, G., Carlos, P., Bellman, E., & Almenara, J. (2018). Uso de las redes sociales virtuales por los estudiantes de la UAT. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 32-34. <https://doi.org/10.17345/ute.2018.1>.
- Rivera, E., & Torres, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 267-288. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341>
- Rodríguez, M., & García, F.M. (2021). El uso de videojuegos en adolescentes. Un problema de Salud Pública. *Enfermería Global*, 20(2), 557–591. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412021000200017
- Rodríguez, E. (2002). *Jóvenes y videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). http://www.injuve.es/sites/default/files/jovenes_y_videojuegos_completo.pdf
- Rojas, A. (2020). *Adicción a videojuegos en adolescentes en un Colegio Nacional de Huancayo-2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Los Andes]. Repositorio UPLA. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/1917#:~:text=Resultados%3A%20La%20incidencia%20de%20adicci%C3%B3n,es%20alto%20en%20el%2032%25%2C>.
- Rubio, A. (2003). *Historia e internet: aproximación al futuro de la labor investigadora*.

- Departamento. De historia de la comunicación, Facultad de ciencias de la información. Universidad Complutense. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1255374>
- Saavedra, L. M. (2020). *Nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de lengua y literatura de la Universidad Nacional de Piura y propuesta didáctica PENSACRIT para desarrollarlo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Piura]. Repositorio UNP. <https://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/2101>.
- Salas, E., Merino, C., Chóliz, M., & Marco, C. (2017). Análisis psicométrico del test de dependencia de videojuegos (TDV) en población peruana. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.aptd>
- Salazar, R. (2020). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de realidad nacional e internacional de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7816>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en investigación científica*. Business Support Aneth SRL.
- Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E. González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz.
- Siegel, H. (1980). Critical Thinking as an Educational Ideal. [El pensamiento crítico como ideal educativo]. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 64, 7-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED187762.pdf>
- Sierra, R. (2005). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Thomson.

- Suárez, A. E. (2019). *Estrategias de aprendizaje y pensamiento crítico en el aprendizaje de las técnicas de comunicación en estudiantes de educación superior tecnológico* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41229>
- Talavera, J. A. (2021). *Nivel del pensamiento crítico en estudiantes del Cuarto año avanzado del “Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos Villa el Salvador” del distrito de Villa el Salvador en Lima 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/41d05d48-e7ec-4885-afd9-e0dbbd4c277a/content>
- Télam. (s/f). *La OMS declaró a la adicción a los videojuegos como enfermedad mental*. Com.ar. <https://www.telam.com.ar/notas/202202/583363-oms-adiccion-videojuegos-enfermedad-mental.html>
- Toledo, G. (2017). *¿Alumno o estudiante? ¿Cuál es el término correcto?* <https://www.ui1.es/blog-ui1/universidad-isabel-i-alumno-estudiante-termino-correcto>
- Turel, O., & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites [Los beneficios y peligros del disfrute de los sitios web de redes sociales]. *European Journal of Information Systems*, 21(5), 512–528. <https://doi.org/10.1057/ejis.2012.1>
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 3 – 6. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4(4), 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Vidal, A. (2021). Las consecuencias de un mal uso de las redes sociales en los adolescentes. *ADOLESCERE* 9(2). 46 – 52. <https://www.adolescere.es/revista/pdf/volumen-IX-n2->

[2021/2021-n2-46_53-Mesa-Las-consecuencias-de-un-mal-uso-de-las-redes-sociales-en-los-adolescentes.pdf](#).

- Wellman, B. (1999). *Networks in the Global Village [Redes en la Aldea Global]*. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429498718>
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. 104th meeting of the American Psychological Association [Adicción a Internet: La aparición de un nuevo trastorno clínico. 104ª reunión anual de la Asociación Americana de Psicología]. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- West, R., & Brown, J. (2013). *Theory of addiction [Teoría de la adicción]* (2da. Ed.). John
- Wolf, M. & Perron, B. (2005). Introducción a la teoría del videojuego. *Formats: revista de comunicació audiovisual*, (4). <https://raco.cat/index.php/Formats/article/view/257329>

1	FACULTAD	No aplica
2	ESCUELA	Escuela de Posgrado
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Salgado Lévano, Ana Cecilia
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	PENSAMIENTO CRÍTICO, ADICCIÓN A REDES SOCIALES Y DEPENDENCIA DE VIDEOJUEGOS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Giraldo Enciso, Ivan Giraldo
7	ASESOR	Montoya Farro, Doris Elizabeth
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	TURNITIN
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	15/12/2023
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	15/12/2023
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	6%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	15/12/2023



Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano
 Coordinadora del Centro de Investigación
 de la Escuela de Posgrado