



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO**

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO CON MENCIÓN

EN PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

TEMA:

**REDES SOCIALES Y PENSAMIENTO CRÍTICO ANTE
PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO**

Autores:

Dayana Yusmeri Cedeño Montece
Estefani Andrea Leen Carriel

Director:

Jeferson Dario Crespo Asqui

Milagro, 2026

RESUMEN

El uso de las redes sociales como fuente de información ha transformado la manera en que los adolescentes acceden, valoran e interpretan contenidos relacionados con problemáticas sociales. El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico frente a problemáticas sociales en estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez, Ventanas, durante 2026. Se desarrolló un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, con diseño no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 300 estudiantes y la muestra por 169 participantes. La información se recopiló mediante un cuestionario estructurado que examinó prácticas de acceso, credibilidad y verificación de información, así como contraste de fuentes, reconocimiento de sesgos, interpretación de evidencias y formulación de juicios argumentados. Los resultados mostraron que el 54,5 % de los estudiantes consultaba frecuentemente o siempre información sobre problemáticas sociales, con predominio de TikTok, Instagram y YouTube. En pensamiento crítico, el contraste de fuentes presentó la mayor puntuación ($M = 3,21$), mientras que el reconocimiento de sesgos obtuvo la menor ($M = 3,04$). El análisis mediante rho de Spearman evidenció una asociación positiva y estadísticamente significativa entre los aspectos estudiados ($\rho = 0,381$; $p < 0,001$). Se concluye que las prácticas informativas en redes sociales se relacionan con las puntuaciones de pensamiento crítico, lo que respalda la importancia educativa de fortalecer la alfabetización mediática y el análisis reflexivo de contenidos digitales.

Palabras clave: redes sociales; pensamiento crítico; alfabetización mediática; desinformación; Bachillerato.

ABSTRACT

The use of social media as a source of information has transformed how adolescents access, evaluate, and interpret content related to social issues. This study aimed to determine the relationship between the use of social media as information sources and critical thinking about social issues among high school students at the Humberto Moreira Márquez Educational Unit in Ventanas during 2026. A quantitative study with a descriptive-correlational scope and a non-experimental, cross-sectional design was conducted. The population consisted of 300 students, with a sample of 169 participants. Data were collected using a structured questionnaire assessing information access, credibility, and verification practices, as well as source comparison, bias recognition, evidence interpretation, and the formulation of reasoned judgments. Results showed that 54.5% of students frequently or always consulted information about social issues, with TikTok, Instagram, and YouTube being the predominant platforms. Regarding critical thinking, source comparison obtained the highest score ($M = 3.21$), whereas bias recognition showed the lowest ($M = 3.04$). Spearman's rho analysis revealed a positive and statistically significant association between the aspects examined ($\rho = 0.381$; $p < 0.001$). It is concluded that information practices on social media are associated with critical thinking scores, supporting the educational importance of strengthening media literacy and reflective analysis of digital content.

Keywords: social media; critical thinking; media literacy; misinformation; high school students.

1. Introducción

Las redes sociales se han consolidado como espacios relevantes para el acceso, circulación y consumo de información entre los jóvenes, modificando las formas tradicionales mediante las cuales este grupo se aproxima a acontecimientos y problemáticas de interés social. En estos entornos digitales, los usuarios no se limitan a recibir contenidos, sino que interactúan con ellos, los comparten y participan en su difusión, lo que incrementa la necesidad de desarrollar capacidades para valorar críticamente la información consultada (Córdoba-Cabús & Gómez-Calderón, 2024).

Adicional señalan que las redes sociales constituyen una vía habitual de consumo informativo entre los jóvenes, aunque identifican una limitada tendencia a contrastar las noticias recibidas. En este escenario, la disponibilidad inmediata de información plantea el desafío de examinar su procedencia, credibilidad y fundamento antes de aceptarla o difundirla.

Esta problemática adquiere particular importancia cuando los contenidos consultados se relacionan con asuntos sociales, cuya comprensión demanda procesos que trascienden la recepción inmediata del mensaje. Comparar perspectivas, identificar posibles sesgos, valorar argumentos y examinar las evidencias disponibles resultan acciones necesarias para construir posiciones fundamentadas. Fernández-Muñoz et al. (2024) encontraron que, aunque los jóvenes utilizan ampliamente las redes sociales como fuentes informativas y muestran cierto reconocimiento de la presencia de contenidos falsos, no siempre desarrollan acciones concretas para verificarlos. También identificaron limitaciones respecto del conocimiento de herramientas apropiadas para contrastar información. Tales condiciones evidencian una tensión entre la creciente disponibilidad de contenidos digitales y las capacidades necesarias para examinarlos críticamente.

El pensamiento crítico ofrece un marco conceptual pertinente para comprender este fenómeno. (Facione, 1990), a partir del consenso alcanzado mediante el Informe Delphi, lo concibe como un juicio intencional y autorregulado sustentado en procesos de interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación, acompañado de la revisión reflexiva del propio razonamiento. Este modelo identifica seis habilidades cognitivas fundamentales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Desde esta perspectiva, pensar críticamente supone superar la aceptación inmediata de una afirmación

para examinar su significado, analizar los argumentos que la sustentan, evaluar su credibilidad y las evidencias disponibles, establecer inferencias razonables y justificar las conclusiones alcanzadas (Facione, 1990).

Para efectos de esta investigación, dicho marco se contextualiza al análisis de información sobre problemáticas sociales difundida mediante redes sociales. En consecuencia, el pensamiento crítico se operacionaliza a través del contraste de fuentes, el reconocimiento de sesgos, la interpretación de evidencias y la formulación de juicios argumentados. Estas categorías no pretenden reproducir literalmente las seis habilidades establecidas por (Facione, 1990), sino traducir sus principios a comportamientos observables vinculados con el objeto de estudio. El contraste de fuentes implica examinar y evaluar información procedente de diferentes orígenes; el reconocimiento de sesgos demanda analizar perspectivas, intereses y posibles condicionamientos presentes en los mensajes; la interpretación de evidencias supone valorar el significado y suficiencia de los elementos que respaldan una afirmación; mientras que la formulación de juicios argumentados integra información, razones y evidencias para sustentar una posición. Esta delimitación también resulta congruente con la concepción de (Ennis, 2011), quien vincula el pensamiento crítico con la valoración de la credibilidad de las fuentes, la evaluación de argumentos y evidencias y la construcción razonada de una posición.

La relevancia educativa de estas capacidades se incrementa ante los fenómenos de desinformación que acompañan al consumo digital. Pérez-García et al. (2024) destacan que el pensamiento crítico constituye una herramienta necesaria para que los adolescentes afronten los retos y las noticias falsas presentes en las redes sociales. En una dirección complementaria, (Sádaba & Salaverría, 2023) sostienen que la alfabetización mediática representa una respuesta necesaria frente a la desinformación, puesto que permite fortalecer las capacidades de las personas para relacionarse de manera consciente con los contenidos informativos, sin hacer depender las soluciones exclusivamente de mecanismos tecnológicos o regulatorios.

Los antecedentes recientes permiten identificar puntos de convergencia entre las prácticas informativas desarrolladas en redes sociales y las capacidades requeridas para valorar críticamente sus contenidos. Córdoba-Cabús y Gómez-Calderón, 2024, al estudiar jóvenes españoles de entre 15 y 24 años, encontraron una elevada exposición cotidiana a redes

sociales junto con una limitada práctica de contraste informativo. Fernández-Muñoz et al. (2024), por su parte, reportaron que el 82,4 % de los jóvenes analizados utilizaba las redes sociales como principal fuente de información y observaron dificultades asociadas con la verificación de contenidos. Pérez-García et al. (2024) abordaron la construcción del pensamiento crítico de adolescentes frente a los retos y las noticias falsas presentes en estos entornos. En conjunto, estos hallazgos muestran que una elevada exposición a información digital no implica necesariamente la adopción de prácticas sistemáticas de evaluación y contraste.

En el contexto latinoamericano también se han desarrollado aproximaciones relevantes. Cosi Cruz et al. (2023) estudiaron la alfabetización digital y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de Lima; Bolaños Noguera et al. (2024) analizaron la incidencia de las redes sociales en el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior; mientras que Díaz Vera et al. (2025) abordaron los desafíos generados por la desinformación, los algoritmos y la verificación de información en los entornos digitales. Estos antecedentes amplían la comprensión del fenómeno, aunque una parte importante de la evidencia regional disponible se concentra en población universitaria o aborda por separado la alfabetización digital, la desinformación y el pensamiento crítico.

En relación con el Bachillerato, Hurtado Bajaña et al. (2026) examinaron el pensamiento crítico frente a la desinformación mediante una revisión sistemática y formularon una propuesta interdisciplinaria orientada a la alfabetización mediática. No obstante, a partir de los antecedentes considerados en este estudio se identifica la necesidad de ampliar la evidencia empírica situada en instituciones ecuatorianas de Bachillerato que examine conjuntamente las prácticas mediante las cuales los estudiantes se informan en redes sociales y las capacidades críticas que manifiestan frente a contenidos relacionados con problemáticas sociales.

En este punto resulta necesario diferenciar conceptualmente los dos constructos analizados. El uso de las redes sociales como fuentes de información comprende la frecuencia de consulta, la diversidad de plataformas, la credibilidad atribuida y las prácticas de verificación, aspectos que describen principalmente las acciones desarrolladas por los estudiantes para acceder y gestionar información en estos espacios digitales. El pensamiento crítico, en cambio, se refiere a las capacidades cognitivas empleadas para examinar esa información

mediante el contraste de fuentes, el reconocimiento de sesgos, la interpretación de evidencias y la construcción de juicios argumentados. Aunque existe proximidad conceptual entre verificar información y evaluarla críticamente, no se consideran procesos equivalentes: la verificación se aborda como una práctica informativa observable —por ejemplo, comprobar un contenido antes de aceptarlo o compartirlo—, mientras que el pensamiento crítico remite a la calidad del procesamiento cognitivo mediante el cual se valoran fuentes, argumentos, perspectivas y evidencias. Esta distinción resulta necesaria para reducir el solapamiento conceptual entre los constructos y sustentar su análisis relacional.

La investigación se desarrolla con estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez, ubicada en Ventanas, Ecuador, durante 2026. Su aporte radica en generar evidencia empírica situada sobre una población escolar específica y analizar conjuntamente dos aspectos que adquieren especial relevancia en el ecosistema informativo contemporáneo: las prácticas mediante las cuales los adolescentes acceden y valoran información en redes sociales y las capacidades críticas que emplean frente a problemáticas sociales. Los resultados pueden aportar elementos para comprender esta relación y fundamentar futuras acciones educativas dirigidas al fortalecimiento de la alfabetización mediática, la verificación de contenidos y el análisis reflexivo de información digital.

En correspondencia con el problema planteado, se formula como hipótesis que existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico frente a problemáticas sociales en los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez. El objetivo general consiste en determinar la relación entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico frente a problemáticas sociales en estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez, Ventanas, 2026.

2. Desarrollo

Consumo informativo juvenil en redes sociales

La expansión de las plataformas digitales ha transformado las formas mediante las cuales los jóvenes acceden a información sobre acontecimientos de actualidad y problemáticas de su entorno. El consumo informativo ya no depende exclusivamente de una búsqueda deliberada en medios periodísticos tradicionales, pues una parte de los contenidos aparece

durante la navegación cotidiana mediante publicaciones, videos, comentarios, recomendaciones y contenidos compartidos por otros usuarios. En consecuencia, la exposición a información puede producirse tanto de manera intencional como incidental, circunstancia que modifica la relación de los adolescentes con las noticias y con las fuentes que utilizan para comprender su realidad.

Ceballos-del-Cid et al. (2025), a partir del análisis de los hábitos informativos de 3.999 jóvenes de entre 15 y 24 años durante el período 2021-2023, identificaron la consolidación de las redes sociales como una de las principales vías de acceso a contenidos de actualidad y observaron que aproximadamente siete de cada diez participantes estaban expuestos incidentalmente a noticias. Estos hallazgos muestran que la relación de los jóvenes con la información no siempre comienza mediante una búsqueda consciente, sino que también se encuentra condicionada por los contenidos incorporados a su experiencia habitual de navegación.

Las prácticas informativas juveniles tampoco son homogéneas. Ceballos-del-Cid et al. (2025) distinguen perfiles que abarcan desde jóvenes que reciben información sin buscarla deliberadamente hasta quienes realizan búsquedas dentro de las redes sociales y aquellos que combinan estas plataformas con medios informativos convencionales. Tales diferencias sugieren que la presencia cotidiana en redes no explica por sí sola el comportamiento informativo, pues este también depende de las decisiones adoptadas respecto de las fuentes, plataformas y contenidos consultados.

Esta diversidad adquiere particular relevancia en estudiantes de Bachillerato, quienes pueden encontrarse con publicaciones relacionadas con inseguridad, violencia, ambiente, desigualdad, economía, educación u otras problemáticas mientras utilizan las plataformas con distintos propósitos. Por esta razón, estudiar su comportamiento informativo requiere superar una perspectiva centrada exclusivamente en el tiempo de conexión. Resulta necesario considerar con qué frecuencia recurren a las redes para informarse, qué plataformas emplean y qué criterios utilizan para otorgar credibilidad a los contenidos.

La credibilidad constituye un componente central de este proceso. La popularidad de una publicación, su apariencia o el número de interacciones recibidas no representan por sí mismos evidencias suficientes de veracidad. La valoración de un contenido demanda considerar su autoría, procedencia, actualidad, coherencia y respaldo informativo. (Beltrán

Poot & Ávila Meléndez, 2024), al estudiar las percepciones de 856 adolescentes y jóvenes mexicanos, encontraron diferencias relacionadas con la edad en la credibilidad y confianza concedidas a los contenidos presentes en redes sociales. Esto permite comprender que la valoración de la información digital no permanece necesariamente estable, sino que puede modificarse conforme los usuarios desarrollan experiencias y criterios para relacionarse con los contenidos.

Dentro de estas prácticas también se encuentra la verificación de información, entendida en este estudio como el conjunto de acciones que el estudiante declara realizar para comprobar un contenido recibido: consultar otras fuentes, localizar su procedencia, revisar información adicional o contrastar versiones antes de considerarlo confiable. Esta delimitación es importante porque la verificación se estudia aquí como una práctica informativa, es decir, como una conducta vinculada con la manera en que el estudiante gestiona los contenidos que encuentra en redes sociales.

Las dificultades asociadas con estas prácticas han situado la alfabetización mediática entre las respuestas educativas frente a la desinformación. Verón Lassa et al. (2025), a partir del análisis de 25 iniciativas, resaltan la importancia de proporcionar herramientas que permitan reconocer y afrontar contenidos desinformativos. Su planteamiento indica que advertir sobre la existencia de noticias falsas resulta insuficiente si los usuarios no cuentan con procedimientos que puedan aplicar frente a situaciones informativas concretas. De manera complementaria, Escribano-Muñoz et al. (2024) identifican la alfabetización crítica digital como uno de los desafíos vinculados con la utilización educativa de las redes sociales.

Pensamiento crítico y alfabetización mediática frente a la desinformación

El pensamiento crítico adquiere especial relevancia en entornos caracterizados por una circulación acelerada de contenidos y por la participación de múltiples actores en su producción y difusión. Frente a una problemática social, una postura crítica requiere superar la aceptación inmediata de la primera publicación disponible y examinar las razones, perspectivas y evidencias que respaldan las diferentes interpretaciones.

Como se estableció en la introducción a partir del modelo de (Facione 1990), el pensamiento crítico comprende procesos de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. En función del objeto específico de esta investigación, estos principios se contextualizan mediante cuatro capacidades: contraste de fuentes,

reconocimiento de sesgos, interpretación de evidencias y formulación de juicios argumentados. Estas categorías constituyen una operacionalización del constructo dentro del escenario informativo estudiado y no una reproducción literal de las dimensiones del modelo teórico.

Escribano-Muñoz et al. (2024), mediante una revisión sistemática, identificaron una creciente convergencia entre pensamiento crítico y redes sociales en el ámbito educativo. Sus hallazgos muestran que estos espacios pueden ofrecer posibilidades para promover análisis, reflexión y participación; sin embargo, su sola utilización no garantiza el desarrollo de capacidades críticas. La posibilidad educativa de las redes depende, entre otros aspectos, de las prácticas realizadas alrededor de los contenidos y de la formación que permita a los estudiantes examinarlos reflexivamente.

En esta misma línea, Garcés-Fuenmayor et al. (2023) analizaron el uso de las redes sociales como recurso para fomentar el pensamiento crítico y evidenciaron su potencial para favorecer procesos de reflexión, análisis e interacción frente a la información. Sus aportes permiten considerar que el valor educativo de estos entornos no depende exclusivamente de su utilización, sino de las prácticas mediante las cuales los estudiantes examinan, contrastan y argumentan sobre los contenidos a los que acceden. Esta perspectiva resulta pertinente para el presente estudio, dado que permite comprender las redes sociales no solo como espacios de circulación informativa, sino también como escenarios en los que pueden desarrollarse prácticas vinculadas con el análisis crítico de la información.

El contraste de fuentes supone confrontar información procedente de diferentes orígenes con el propósito de identificar coincidencias, discrepancias, omisiones y contradicciones. No consiste simplemente en localizar una segunda publicación que confirme una opinión previa, sino en considerar explicaciones alternativas y valorar cuáles poseen mayor respaldo. En estudiantes de Bachillerato, esta capacidad puede expresarse al recurrir a medios adicionales, documentos institucionales u otras fuentes para ampliar la comprensión de un acontecimiento antes de formular una posición.

El reconocimiento de sesgos implica advertir que los contenidos pueden presentar acontecimientos desde determinadas perspectivas. La selección de palabras, imágenes, testimonios, datos y fuentes puede orientar la interpretación del receptor. Reconocer un posible sesgo no significa asumir que toda información es necesariamente falsa, sino

identificar la perspectiva desde la cual se construye el mensaje, los elementos que privilegia u omite y la posibilidad de que existan interpretaciones alternativas. Esta capacidad resulta particularmente importante frente a problemáticas sociales caracterizadas por posiciones contrapuestas.

La interpretación de evidencias requiere valorar qué demuestra un dato, documento o testimonio, cuál es su procedencia y en qué medida respalda la afirmación con la que se relaciona. La presencia de cifras, imágenes o testimonios no garantiza por sí misma la solidez de un argumento, puesto que tales elementos pueden encontrarse descontextualizados o utilizarse para respaldar conclusiones que exceden aquello que realmente permiten establecer. En esta dirección, Pérez-García et al. (2024) sostienen que el pensamiento crítico resulta fundamental para que los adolescentes gestionen los desafíos y la desinformación presentes en las redes sociales.

La formulación de juicios argumentados representa un proceso mediante el cual el estudiante integra información, evidencias y perspectivas para construir y justificar una posición. Una opinión fundamentada no se limita a expresar acuerdo o desacuerdo con una publicación, sino que requiere explicar las razones y evidencias que respaldan la postura adoptada, manteniendo además apertura para revisarla cuando aparecen nuevos elementos.

Estas capacidades adquieren especial significado en el marco de la alfabetización mediática. El propósito educativo no consiste únicamente en reducir la exposición a información falsa, sino en favorecer que los estudiantes desarrollen criterios para comprender cómo se produce, circula y legitima la información dentro de los entornos digitales. De esta manera, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico convergen en la necesidad de promover una relación menos automática y más reflexiva con los contenidos.

Articulación entre prácticas informativas y pensamiento crítico

La relación entre el uso informativo de las redes sociales y el pensamiento crítico no puede explicarse únicamente a partir de la cantidad de tiempo que los estudiantes permanecen conectados. Una mayor exposición a contenidos puede ampliar las oportunidades de conocer acontecimientos y perspectivas diversas, pero no implica necesariamente que la información sea evaluada de manera crítica. El elemento central reside en las prácticas desarrolladas frente a aquello que se recibe y en los procesos cognitivos utilizados para interpretarlo.

La revisión de Escribano-Muñoz et al. (2024) muestra que las redes sociales presentan

posibilidades educativas relacionadas con el pensamiento crítico, pero también desafíos asociados con la alfabetización digital y la orientación de su uso. Por su parte, Ceballos-del-Cid et al. (2025) evidencian diferentes formas de relación juvenil con la información, desde la recepción incidental hasta la búsqueda deliberada mediante la combinación de redes sociales y medios convencionales. En conjunto, estos antecedentes permiten plantear que la relación entre redes sociales y pensamiento crítico no depende exclusivamente de estar presente en determinadas plataformas, sino de cómo los usuarios acceden, seleccionan, valoran y procesan los contenidos.

Para evitar un solapamiento conceptual entre los constructos estudiados, resulta necesario precisar su función dentro de la investigación. El uso informativo de las redes sociales describe las prácticas mediante las cuales el estudiante accede y gestiona información: frecuencia de consulta, diversidad de plataformas, credibilidad atribuida y acciones de verificación. El pensamiento crítico, en cambio, se refiere a las capacidades cognitivas mediante las cuales examina el contenido: contrasta fuentes, reconoce sesgos, interpreta evidencias y formula juicios argumentados. En consecuencia, verificar se considera una acción informativa que el estudiante realiza frente al contenido, mientras que evaluar críticamente comprende los procesos de razonamiento utilizados para determinar qué significado, credibilidad o fuerza poseen las fuentes, perspectivas y evidencias analizadas.

Esta distinción no implica desconocer la proximidad existente entre ambos procesos. Por el contrario, constituye precisamente la razón por la cual resulta pertinente examinar empíricamente su relación. No obstante, la asociación estadística que pueda encontrarse debe interpretarse con prudencia, pues la cercanía conceptual entre determinadas prácticas de verificación y algunas capacidades críticas puede contribuir parcialmente a la covariación de las puntuaciones. Por ello, los resultados no deben entenderse como evidencia de causalidad ni como demostración de que el uso de redes sociales produzca por sí mismo mayores niveles de pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, analizar conjuntamente la frecuencia con que los estudiantes consultan contenidos, las plataformas que utilizan, la credibilidad que les atribuyen y las acciones que realizan para verificarlos permite caracterizar su comportamiento informativo. Paralelamente, examinar cómo contrastan fuentes, reconocen perspectivas sesgadas, interpretan evidencias y sustentan sus opiniones permite aproximarse a la manera en que

procesan críticamente esos contenidos. La articulación de ambos planos proporciona el fundamento conceptual para examinar estadísticamente la relación planteada en esta investigación.

3. Metodología

Enfoque y alcance de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, debido a que permitió medir las características del uso de las redes sociales con fines informativos y las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes mediante datos susceptibles de análisis estadístico. Este enfoque facilitó la descripción de los comportamientos observados a partir de indicadores previamente definidos y permitió examinar la asociación existente entre los aspectos estudiados.

El alcance fue descriptivo-correlacional. En una primera etapa se describieron las prácticas mediante las cuales los estudiantes utilizaron las redes sociales para informarse sobre problemáticas sociales, considerando la frecuencia de consulta, las plataformas utilizadas, la credibilidad atribuida a los contenidos y las acciones de verificación. Asimismo, se analizaron las capacidades relacionadas con el contraste de fuentes, el reconocimiento de sesgos, la interpretación de evidencias y la formulación de juicios argumentados. Posteriormente, se examinó estadísticamente la relación entre ambos conjuntos de elementos.

La elección de este alcance respondió directamente al objetivo general del estudio, orientado a determinar la relación entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico frente a problemáticas sociales. En este sentido, el análisis correlacional permitió estimar el grado y la dirección de la asociación entre los constructos examinados, sin atribuir relaciones de causa y efecto. Esta precisión resulta necesaria debido a que el diseño empleado no permite establecer causalidad.

Diseño del estudio

Se adoptó un diseño no experimental, observacional y de corte transversal. Fue no experimental porque los fenómenos se estudiaron tal como se presentaron en el contexto educativo, sin manipular deliberadamente las condiciones en las que los estudiantes utilizaron las redes sociales ni intervenir sobre sus capacidades de pensamiento crítico. Su carácter observacional respondió a que la información se obtuvo a partir de las prácticas y respuestas manifestadas por los participantes, sin aplicar intervenciones destinadas a

modificar las condiciones estudiadas.

El estudio fue transversal porque la recolección de datos se efectuó en un único período durante 2026, lo que permitió examinar las características de las prácticas informativas y del pensamiento crítico en un momento determinado. En consecuencia, la estructura metodológica permitió identificar asociaciones estadísticas entre los aspectos analizados, pero no establecer relaciones temporales ni causales entre ellos.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 300 estudiantes matriculados en el nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez, ubicada en el cantón Ventanas, durante 2026. Esta población incluyó estudiantes de primero, segundo y tercero de Bachillerato, pertenecientes a los diferentes paralelos de la institución.

El tamaño de la muestra se determinó mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 %, una proporción esperada de 0,50 y su complemento de 0,50. Se empleó la siguiente expresión:

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N-1) + Z^2pq}$$

donde n representa el tamaño de la muestra; N , el tamaño de la población; Z , el valor correspondiente al nivel de confianza del 95 % (1,96); p , la proporción esperada de ocurrencia (0,50); q , la proporción complementaria (0,50); y e , el margen de error admitido (0,05).

Al sustituir los valores:

$$n = \frac{300(1,96)^2(0,50)(0,50)}{(0,05)^2(300-1) + (1,96)^2(0,50)(0,50)}$$

se obtuvo un tamaño muestral aproximado de 168,7 participantes, que fue redondeado a 169 estudiantes.

El tamaño alcanzado también resultó suficiente para el propósito correlacional del estudio. Con 169 participantes, un nivel de significación bilateral de 0,05 y una potencia estadística del 80 %, la muestra permite detectar aproximadamente asociaciones de magnitud pequeña a moderada, cercanas a $r = 0,21$. Por tanto, la cantidad de participantes fue adecuada para

examinar la relación propuesta entre los constructos, sin que ello implique que asociaciones de magnitud muy pequeña puedan ser identificadas con igual precisión.

Muestreo

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado, utilizando como estratos los tres niveles de Bachillerato: primero, segundo y tercero. La finalidad de este procedimiento fue asegurar que cada nivel educativo estuviera representado en la muestra en proporción a su presencia dentro de la población total.

La asignación de participantes a cada estrato se efectuó proporcionalmente mediante la expresión:

$$n_h = \frac{N_h}{N} \times n$$

donde n_h corresponde al número de participantes seleccionados en cada estrato; N_h , al número total de estudiantes pertenecientes al estrato; N , a la población total de 300 estudiantes; y n , a la muestra general de 169 participantes.

Dentro de cada estrato, los estudiantes fueron seleccionados mediante un procedimiento aleatorio, de manera que los integrantes elegibles tuvieran la misma posibilidad de ser incluidos en el estudio.

Nivel de Bachillerato	Población por estrato (Nh)	Proporción	Muestra proporcional (nh)
Primero de Bachillerato	104	34,67 %	59
Segundo de Bachillerato	98	32,67 %	55
Tercero de Bachillerato	98	32,67 %	55
Total	300	100 %	169

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado con asignación proporcional, tomando como estratos los tres niveles de Bachillerato. La población estuvo distribuida en 104 estudiantes de primero de Bachillerato, 98 de segundo y 98 de tercero, para un total de 300 estudiantes. A partir de la proporción que representaba

cada estrato dentro de la población institucional, se determinó una muestra de 59 estudiantes de primero, 55 de segundo y 55 de tercero, completando los 169 participantes previstos.

La asignación proporcional se calculó mediante la expresión $n_h = (N_h/N) \times n$, donde n_h corresponde al tamaño de la muestra en cada estrato, N_h al número de estudiantes del estrato, N a la población total y n al tamaño de la muestra general. Este procedimiento permitió conservar la representación relativa de cada nivel de Bachillerato dentro de la muestra.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudiantes oficialmente matriculados en primero, segundo y tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez durante el período académico correspondiente a 2026, que asistían regularmente a clases y formaban parte de los estratos considerados para la selección de la muestra. Para la participación de estudiantes menores de edad se consideró la autorización de sus representantes legales y el asentimiento del propio estudiante, respetando en todo momento el carácter voluntario de su participación. Se excluyeron los estudiantes que no estuvieron presentes durante la aplicación del instrumento, aquellos que no contaron con la autorización correspondiente cuando esta fue requerida y quienes manifestaron su decisión de no participar. Durante la depuración de la información también se consideraron para exclusión los cuestionarios incompletos cuando la ausencia de respuestas impedía calcular las puntuaciones necesarias para los análisis establecidos.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo los principios de voluntariedad, confidencialidad, respeto a los participantes y utilización responsable de la información y con el consentimiento de los representantes legales de los estudiantes. Previamente a la recolección de los datos, se contó con la autorización de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez para desarrollar el estudio con estudiantes de Bachillerato dentro del contexto institucional.

Debido a la participación de estudiantes menores de edad, se contempló el consentimiento informado de sus representantes legales y el asentimiento de los estudiantes. Antes de la aplicación del instrumento se informó sobre el propósito académico y científico de la investigación, el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de las respuestas y la posibilidad de abstenerse de participar o retirarse sin que ello ocasionara consecuencias

académicas.

La recolección y el tratamiento de la información se realizaron preservando la privacidad de los participantes. El cuestionario no requirió datos personales innecesarios para los objetivos de la investigación y la información obtenida fue procesada de manera agrupada, evitando la identificación individual de los estudiantes en la presentación de los resultados. Los datos fueron utilizados exclusivamente para los fines académicos y científicos establecidos en el estudio.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica empleada para la recolección de información fue la encuesta. Como instrumento se utilizó un cuestionario estructurado orientado a obtener información sobre el uso de las redes sociales como fuentes de información y las puntuaciones asociadas al pensamiento crítico frente a problemáticas sociales. El instrumento estuvo conformado por 32 ítems puntuables mediante escala tipo Likert, además de una pregunta de selección múltiple destinada a identificar las principales plataformas utilizadas por los estudiantes para consultar información relacionada con problemáticas sociales.

El primer componente, denominado uso de las redes sociales como fuentes de información, estuvo integrado por 16 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: frecuencia de consulta (4 ítems), diversidad de plataformas y fuentes de información (4 ítems), credibilidad atribuida a la información (4 ítems) y prácticas de verificación (4 ítems). Esta estructura permitió obtener puntuaciones diferenciadas para cada dimensión y una puntuación global del componente. Adicionalmente, se incorporó una pregunta de selección múltiple para identificar específicamente las plataformas utilizadas por los estudiantes, considerando TikTok, Facebook, Instagram, YouTube, WhatsApp, X/Twitter y otras alternativas. Debido a que cada participante podía seleccionar más de una opción, esta pregunta fue procesada mediante frecuencias y porcentajes y no se incorporó al cálculo de las puntuaciones obtenidas mediante la escala Likert. Esta organización guarda correspondencia con los cuatro aspectos presentados posteriormente en los resultados: frecuencia de consulta, diversidad de plataformas, credibilidad atribuida y prácticas de verificación.

El segundo componente, correspondiente al pensamiento crítico frente a problemáticas sociales, estuvo constituido por 16 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: contraste de fuentes (4 ítems), reconocimiento de sesgos (4 ítems), interpretación de evidencias (4 ítems)

y formulación de juicios argumentados (4 ítems). Los reactivos estuvieron orientados a examinar la forma en que los estudiantes reportaban analizar información, comparar distintas versiones de un acontecimiento, identificar posibles perspectivas o sesgos, valorar evidencias y fundamentar sus opiniones frente a contenidos relacionados con problemáticas sociales.

Los 32 ítems puntuables utilizaron una escala de cinco alternativas de respuesta. En los cuatro reactivos correspondientes a frecuencia de consulta se emplearon las categorías nunca (1), rara vez (2), a veces (3), frecuentemente (4) y siempre (5). En los demás reactivos se utilizó una escala de acuerdo conformada por totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). La puntuación correspondiente a cada dimensión se obtuvo mediante el promedio de sus respectivos reactivos, conservándose un rango teórico de 1,00 a 5,00 puntos. Las puntuaciones globales de cada componente se determinaron a partir del promedio de las dimensiones que lo integraron.

Para la presentación descriptiva de las puntuaciones se utilizaron tres intervalos: bajo (1,00–2,33), medio (2,34–3,66) y alto (3,67–5,00). Estos rangos se emplearon exclusivamente como criterios descriptivos para facilitar la organización e interpretación de los resultados y no como puntos de corte psicométricos normativos.

Algunos reactivos correspondientes al componente de pensamiento crítico fueron formulados mediante situaciones breves contextualizadas relacionadas con información sobre problemáticas sociales susceptible de circular en redes sociales. Estas situaciones formaron parte de los propios reactivos del cuestionario y no constituyeron una prueba de desempeño independiente. Por esta razón, no tuvieron respuestas correctas o incorrectas ni generaron una puntuación adicional. Su propósito fue contextualizar las afirmaciones y facilitar que los estudiantes valoraran su actuación frente a escenarios informativos concretos. Las respuestas se registraron mediante la misma escala Likert de cinco puntos y se integraron en las puntuaciones de las cuatro dimensiones correspondientes. En consecuencia, no fue necesario aplicar procedimientos de estandarización entre escalas diferentes.

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez de contenido del cuestionario se estableció mediante juicio de tres expertos con formación de posgrado y experiencia profesional en educación, metodología de la

investigación y procesos de enseñanza y aprendizaje. La revisión estuvo orientada a determinar la correspondencia entre los reactivos y los componentes del estudio, así como a verificar la adecuación del lenguaje empleado a las características de los estudiantes de Bachillerato.

Para la valoración se consideraron cuatro criterios: pertinencia, claridad, coherencia y relevancia. La pertinencia permitió examinar la correspondencia de cada reactivo con la dimensión evaluada; la claridad se relacionó con la comprensión y precisión de la redacción; la coherencia consideró la relación lógica entre el reactivo, la dimensión y el propósito del instrumento; mientras que la relevancia permitió valorar la contribución de cada ítem a la medición del aspecto estudiado. Las observaciones formuladas por los expertos fueron sistematizadas mediante una matriz de revisión y sirvieron para realizar ajustes de redacción y precisión conceptual antes de la aplicación del instrumento.

Una vez concluida la validación de contenido y antes de la aplicación de la encuesta definitiva, se efectuó una prueba piloto con 20 estudiantes de Bachillerato, quienes no formaron parte de los 169 participantes de la muestra final. Los participantes del pilotaje presentaban características académicas y etarias semejantes a las de la población objeto de estudio. Esta fase permitió comprobar la comprensión de las instrucciones, la claridad de los reactivos, la adecuación del vocabulario, la interpretación de las alternativas de respuesta y las condiciones generales de aplicación del cuestionario. Como resultado del pilotaje se efectuaron ajustes menores de redacción y precisión terminológica, sin modificar la estructura conceptual del instrumento.

La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, considerando las respuestas obtenidas durante la prueba piloto. El análisis se realizó de manera diferenciada para los dos componentes que conformaron el instrumento. Para el componente uso informativo de las redes sociales, integrado por 16 ítems, se obtuvo un coeficiente $\alpha = 0,905$; mientras que para el componente pensamiento crítico frente a problemáticas sociales, constituido igualmente por 16 ítems, se alcanzó un valor de $\alpha = 0,890$. Al considerar conjuntamente los 32 ítems puntuables, el instrumento presentó un coeficiente global de $\alpha = 0,907$. En términos de consistencia interna, los valores obtenidos evidenciaron una adecuada homogeneidad entre los reactivos de cada componente y respaldaron la utilización del cuestionario en la aplicación definitiva.

A partir de los resultados de la validación de contenido y de la prueba piloto, se estableció la versión definitiva del instrumento, conformada por 32 ítems puntuables mediante escala tipo Likert, distribuidos en dos componentes y ocho dimensiones, además de una pregunta complementaria de selección múltiple destinada a identificar las plataformas utilizadas por los estudiantes. Posteriormente, esta versión fue aplicada a los 169 estudiantes que integraron la muestra definitiva.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de la información se desarrolló de manera secuencial durante 2026. En una primera etapa se revisó la literatura científica relacionada con el uso informativo de las redes sociales, la desinformación, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico, lo que permitió precisar los componentes considerados en el estudio y orientar la estructuración del instrumento. Posteriormente, se gestionó la autorización correspondiente ante la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez para desarrollar la investigación con estudiantes de Bachillerato.

Una vez obtenida la autorización institucional, el cuestionario fue sometido al proceso de validación de contenido y a la prueba piloto. Las observaciones derivadas de estas etapas permitieron realizar los ajustes necesarios antes de establecer la versión definitiva. Posteriormente, se coordinó con la institución la aplicación del instrumento a los estudiantes seleccionados, procurando mantener condiciones similares durante todo el proceso de recolección.

Antes de responder el cuestionario, los participantes recibieron información sobre el propósito académico y científico del estudio, el carácter voluntario de su participación y el tratamiento confidencial de sus respuestas. En el caso de los estudiantes menores de edad, se consideró la autorización de sus representantes legales y el asentimiento del participante. La aplicación se efectuó de manera individual dentro del contexto educativo, procurando que los estudiantes respondieran sin intervención de docentes u otras personas que pudieran condicionar sus respuestas.

Una vez concluida la aplicación, los cuestionarios fueron revisados para identificar omisiones o registros que impidieran su procesamiento. Las respuestas consideradas válidas fueron codificadas y organizadas en una matriz de datos. El proceso culminó con 169 cuestionarios incorporados al análisis, cifra que corresponde a la muestra reportada en los

resultados del estudio.

Gestión y tratamiento de los datos

La información recopilada fue organizada mediante un sistema de codificación numérica previamente establecido. Las respuestas correspondientes a escalas ordinales fueron transformadas en valores numéricos de acuerdo con las categorías definidas en el instrumento, mientras que las preguntas de respuesta múltiple fueron codificadas de manera independiente para cada alternativa seleccionada. Este procedimiento permitió diferenciar la frecuencia de uso, las plataformas consultadas y las puntuaciones correspondientes a los demás componentes analizados.

Antes del análisis estadístico se realizó una revisión de la matriz para comprobar la integridad y consistencia de los registros. Los cuestionarios cuya ausencia de respuestas impedía calcular las puntuaciones requeridas fueron considerados no válidos para el análisis correspondiente. Asimismo, se revisaron los valores registrados para identificar códigos fuera del rango establecido y posibles inconsistencias derivadas del proceso de digitación.

Las puntuaciones de los componentes se calcularon a partir de los reactivos correspondientes a cada uno de ellos. Posteriormente, la información fue procesada mediante procedimientos de estadística descriptiva e inferencial. Para la descripción de los resultados se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, según las características de los datos. La asociación entre los aspectos principales del estudio se examinó mediante el coeficiente rho de Spearman, manteniendo un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$.

El tratamiento de la base de datos se realizó preservando el anonimato de los participantes. Para el análisis se utilizaron códigos numéricos en lugar de información que permitiera identificar individualmente a los estudiantes, y los resultados fueron presentados de forma agrupada.

Análisis estadístico

Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario fueron organizados, codificados y depurados previamente al análisis estadístico. Para el procesamiento se utilizó el programa jamovi, mediante el cual se desarrollaron los análisis descriptivos e inferenciales previstos de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En una primera etapa se realizó el análisis descriptivo de la información. Para las variables

categorías se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes, mientras que para las puntuaciones derivadas de los componentes y dimensiones del cuestionario se determinaron medias y desviaciones estándar. Estos procedimientos permitieron caracterizar el uso de las redes sociales como fuentes de información y las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los componentes evaluados del pensamiento crítico frente a problemáticas sociales.

En una segunda etapa se examinó la relación entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico. Para este propósito se empleó el coeficiente de correlación de rangos de Spearman (ρ), considerando la naturaleza ordinal de las puntuaciones procedentes de la escala tipo Likert y la pertinencia de utilizar una prueba no paramétrica para determinar la dirección y magnitud de la asociación entre los componentes estudiados. Se estableció un nivel de significancia estadística de $\alpha = 0,05$ y un intervalo de confianza del 95 %. La asociación se consideró estadísticamente significativa cuando el valor de p fue inferior a 0,05.

El análisis correlacional se efectuó con los 169 casos correspondientes a la muestra definitiva. Los resultados obtenidos mediante este procedimiento permitieron determinar la existencia de una asociación positiva y estadísticamente significativa entre los componentes estudiados, sin atribuir relaciones de causalidad debido al carácter no experimental y transversal de la investigación.

Limitaciones del estudio

El diseño transversal y no experimental permitió examinar la asociación entre el uso informativo de las redes sociales y el pensamiento crítico en un momento determinado, pero no establecer relaciones de causalidad ni determinar la dirección temporal de la asociación identificada. Por esta razón, los resultados deben interpretarse como evidencia de una relación estadística entre los aspectos estudiados y no como demostración de que determinadas prácticas en redes sociales produzcan cambios en el pensamiento crítico.

Asimismo, la información relacionada con el pensamiento crítico procedió principalmente de respuestas de autoinforme, circunstancia que puede introducir sesgos asociados con la autopercepción, el recuerdo y la deseabilidad social. Si bien algunos reactivos fueron formulados mediante situaciones breves contextualizadas para facilitar la valoración de la actuación de los estudiantes frente a escenarios informativos concretos, estos mantuvieron el formato de respuesta tipo Likert y no constituyeron pruebas objetivas de desempeño con

respuestas correctas o incorrectas. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas deben interpretarse como indicadores de las prácticas y actuaciones reportadas por los participantes en los componentes evaluados y no como una medición absoluta de sus capacidades de pensamiento crítico.

Otra limitación corresponde al posible solapamiento conceptual entre algunos componentes del uso informativo de las redes sociales y del pensamiento crítico. Las prácticas de verificación incluidas en el primer constructo guardan proximidad con procesos como el contraste de fuentes y la valoración de evidencias considerados en el segundo, por lo que parte de la asociación observada podría estar influida por elementos conceptuales compartidos. Esta circunstancia debe considerarse al interpretar la magnitud de la correlación obtenida.

La investigación se desarrolló, además, con estudiantes de Bachillerato de una sola institución educativa, lo que restringe la generalización de los resultados a otras poblaciones y contextos. Las características sociales, educativas y digitales de los participantes pueden diferir de las existentes en otras instituciones o territorios. En consecuencia, futuras investigaciones podrían incorporar muestras procedentes de varios centros educativos y contextos geográficos para examinar la estabilidad de los hallazgos.

El análisis se concentró en la relación entre los principales aspectos definidos en el estudio y no incorporó el control simultáneo de posibles factores asociados, como edad, nivel de Bachillerato, sexo u otras características relacionadas con la intensidad y formas de utilización de las redes sociales. Estudios posteriores podrían incorporar estas características mediante modelos multivariados y diseños longitudinales que permitan alcanzar una comprensión más amplia de las relaciones identificadas.

4. Resultados

Los resultados corresponden a 169 estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Humberto Moreira Márquez incluidos en el análisis. Antes de examinar las prácticas de uso informativo de las redes sociales y las puntuaciones de pensamiento crítico, se presenta la distribución de los participantes según el nivel de Bachillerato.

Tabla 1

Distribución de los participantes según nivel de Bachillerato

Nivel de Bachillerato	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Primero de Bachillerato	59	34,9
Segundo de Bachillerato	55	32,5
Tercero de Bachillerato	55	32,5
Total	169	100,0

Nota. Los porcentajes pueden presentar pequeñas diferencias respecto del 100 % debido al redondeo.

La distribución evidencia una participación relativamente equilibrada entre los tres niveles de Bachillerato. Primero concentró el 34,9 % de la muestra, mientras que segundo y tercero representaron, cada uno, el 32,5 %. Esta composición permitió incorporar estudiantes de los diferentes niveles considerados en el estudio y mantener una representación cercana entre los estratos.

Frecuencia de consulta de información sobre problemáticas sociales

Una vez caracterizada la muestra, se examinó la frecuencia con la que los estudiantes utilizaron las redes sociales para consultar información relacionada con problemáticas sociales.

Tabla 2

Frecuencia de consulta de información sobre problemáticas sociales en redes sociales

Frecuencia de consulta	n	%
Nunca	0	0,0
Rara vez	19	11,2
A veces	58	34,3
Frecuentemente	66	39,1
Siempre	26	15,4
Total	169	100,0

Los resultados muestran que el uso de las redes sociales para acceder a información sobre problemáticas sociales estuvo presente de manera habitual en una proporción importante de los participantes. El 39,1 % indicó que consultaba este tipo de contenidos frecuentemente y el 15,4 % señaló hacerlo siempre. En conjunto, ambas categorías representaron el 54,5 % de la muestra. Por otra parte, el 34,3 % manifestó hacerlo algunas veces y el 11,2 % rara vez, mientras que ningún participante seleccionó la categoría nunca.

Estos resultados describen una presencia considerable de las redes sociales dentro de las prácticas informativas de los estudiantes, aunque también muestran diferencias en la regularidad con la que recurren a ellas para conocer asuntos de carácter social. En esta sección se mantiene una interpretación estrictamente descriptiva, evitando atribuir todavía efectos sobre el pensamiento crítico.

Plataformas utilizadas para consultar información

Tabla 3

Redes sociales utilizadas para consultar información sobre problemáticas sociales

Plataforma	n	%
TikTok	123	72,8
Instagram	111	65,7
YouTube	105	62,1
Facebook	68	40,2
WhatsApp	66	39,1
X	30	17,8

Nota. Pregunta de respuesta múltiple; los participantes pudieron seleccionar más de una plataforma. En consecuencia, la suma de las frecuencias supera el número total de participantes y los porcentajes no suman 100 %.

TikTok fue la plataforma señalada con mayor frecuencia (72,8 %), seguida de Instagram (65,7 %) y YouTube (62,1 %). Facebook y WhatsApp presentaron porcentajes inferiores, con 40,2 % y 39,1 %, respectivamente, mientras que X registró la menor frecuencia de selección (17,8 %).

Uso de las redes sociales como fuentes de información

Además de identificar la frecuencia de consulta y las plataformas utilizadas, se examinaron las prácticas relacionadas con la credibilidad atribuida a los contenidos y su verificación. Para el análisis descriptivo, las puntuaciones obtenidas mediante reactivos de escala Likert se expresaron en un rango de 1 a 5, donde los valores más elevados representaron una mayor presencia de la práctica evaluada.

La diversidad de plataformas se analizó de manera independiente, debido a que corresponde al número de redes sociales seleccionadas por cada participante y, por tanto, constituye una medida de conteo que no comparte directamente la misma métrica de los reactivos Likert. Esta decisión evitó integrar en una misma puntuación medidas expresadas originalmente en escalas diferentes.

Tabla 4

Prácticas de uso informativo de las redes sociales

Componente	M	DE
Frecuencia de consulta	3,59	0,88
Credibilidad atribuida	3,17	0,58
Verificación de información	3,06	0,69

Nota. M = media; DE = desviación estándar. La diversidad de plataformas se examinó separadamente por corresponder a una medida de conteo y no a una puntuación directamente equivalente a la escala utilizada en los demás componentes.

La frecuencia de consulta presentó la media más elevada ($M = 3,59$; $DE = 0,88$), seguida de la credibilidad atribuida a los contenidos ($M = 3,17$; $DE = 0,58$) y las prácticas de verificación de información ($M = 3,06$; $DE = 0,69$). En términos descriptivos, los resultados muestran que la consulta de información sobre problemáticas sociales se produjo con mayor regularidad que las acciones orientadas a comprobar la información recibida.

Esta diferencia resulta relevante para la descripción del fenómeno, dado que permite distinguir entre acceder con frecuencia a información mediante redes sociales y desarrollar

prácticas de valoración o comprobación de esos contenidos. No obstante, en esta sección no se atribuyen relaciones causales ni se interpreta que una mayor frecuencia produzca necesariamente mejores prácticas de verificación.

Clasificación descriptiva de las puntuaciones

Clasificación descriptiva de las puntuaciones

Para facilitar la interpretación descriptiva de las puntuaciones obtenidas en la escala de 1 a 5, el intervalo total se dividió matemáticamente en tres segmentos de igual amplitud. La amplitud de cada intervalo se determinó mediante la expresión correspondiente.

Mediante este procedimiento se establecieron los siguientes rangos:

Nivel descriptivo	Intervalo
Bajo	1,00–2,33
Medio	2,34–3,66
Alto	3,67–5,00

Estos puntos de corte se utilizaron únicamente como criterio descriptivo para facilitar la lectura de las puntuaciones y no como categorías psicométricas previamente validadas. En consecuencia, una puntuación situada en el nivel medio no debe interpretarse como evidencia de un estándar normativo de desempeño, sino como la ubicación matemática del resultado dentro del recorrido posible de la escala.

Pensamiento crítico frente a problemáticas sociales

Las puntuaciones obtenidas en los componentes evaluados del pensamiento crítico permitieron identificar diferencias en las respuestas reportadas por los estudiantes frente al análisis de información relacionada con problemáticas sociales. Estos resultados deben interpretarse como puntuaciones derivadas del instrumento aplicado y no como una medición absoluta del desempeño individual de los participantes.

Los resultados se presentan en la **Tabla 5**.

Componente	M	DE
Contraste de fuentes	3,21	0,76
Formulación de juicios argumentados	3,20	0,74
Interpretación de evidencias	3,11	0,76
Reconocimiento de sesgos	3,04	0,71

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Las puntuaciones se interpretaron dentro del rango de respuesta establecido para el instrumento. Los niveles derivados de los puntos de corte se utilizaron únicamente con fines descriptivos y no corresponden a categorías psicométricas normativas.

El contraste de fuentes presentó la puntuación media más elevada ($M = 3,21$; $DE = 0,76$), seguido de la formulación de juicios argumentados ($M = 3,20$; $DE = 0,74$). La interpretación de evidencias alcanzó una media de 3,11 ($DE = 0,76$), mientras que el reconocimiento de sesgos registró la puntuación más baja ($M = 3,04$; $DE = 0,71$).

Aunque las diferencias entre las medias fueron reducidas, los resultados permiten identificar un patrón descriptivo: los estudiantes obtuvieron puntuaciones relativamente mayores en el contraste de información procedente de distintas fuentes y en la formulación de juicios, mientras que el reconocimiento de posibles sesgos presentó el resultado comparativamente menor. Esta diferencia no implica por sí misma una diferencia estadísticamente significativa entre los componentes, debido a que no se realizó una prueba específica de comparación entre sus medias.

La menor puntuación registrada en reconocimiento de sesgos constituye un resultado que merece atención en la discusión, especialmente por la necesidad de distinguir entre comprobar información y reconocer perspectivas, intereses o formas de presentación que pueden condicionar un mensaje.

Relación entre el uso informativo de las redes sociales y el pensamiento crítico

Para contrastar la hipótesis de investigación se examinó la asociación entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico frente a problemáticas

sociales. Se empleó el coeficiente rho de Spearman, en correspondencia con el procedimiento establecido en la metodología.

Tabla 6

Correlación entre el uso informativo de las redes sociales y el pensamiento crítico

Variables relacionadas	ρ de Spearman	p
Uso informativo de redes sociales – Pensamiento crítico	0,381 0,001	< 169

Nota. ρ = coeficiente rho de Spearman. Se consideró estadísticamente significativo un valor de $p < 0,05$.

El análisis evidenció una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el uso informativo de las redes sociales y el pensamiento crítico ($\rho = 0,381$; $p < 0,001$; $n = 169$). El signo positivo del coeficiente indica que puntuaciones más elevadas en las prácticas informativas tendieron a relacionarse con puntuaciones también más elevadas en pensamiento crítico.

La magnitud del coeficiente muestra, sin embargo, que la relación es limitada y no debe interpretarse como una correspondencia fuerte entre ambos fenómenos. En términos sustantivos, el resultado indica que existe una tendencia de asociación entre las puntuaciones, pero también que estas conservan una considerable variación independiente. Por esta razón, el hallazgo no permite sostener que el uso de redes sociales explique por sí mismo el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes.

Asimismo, debido al carácter transversal y no experimental de la investigación, la correlación encontrada no permite establecer causalidad. En consecuencia, los resultados no demuestran que utilizar las redes sociales como fuente de información produzca un incremento del pensamiento crítico; únicamente evidencian que ambas puntuaciones se encuentran relacionadas estadísticamente en la muestra estudiada.

5. Discusión

Los resultados obtenidos permiten sostener que las redes sociales ocupan un espacio relevante en las prácticas informativas de los estudiantes de Bachillerato analizados. El 54,5

% manifestó consultar frecuentemente o siempre contenidos relacionados con problemáticas sociales, mientras que TikTok, Instagram y YouTube fueron las plataformas más utilizadas. Este comportamiento coincide parcialmente con lo señalado por Córdoba-Cabús y Gómez-Calderón, 2024, quienes identificaron una presencia habitual de las redes sociales en el consumo informativo juvenil, aunque también advirtieron que la exposición frecuente a contenidos digitales no necesariamente se acompaña de prácticas sistemáticas de contraste. De manera similar, Fernández-Muñoz et al. (2024) encontraron una utilización extendida de las redes sociales como fuente informativa entre jóvenes, junto con dificultades para llevar la conciencia sobre la desinformación hacia acciones concretas de comprobación.

El predominio de TikTok, Instagram y YouTube permite reconocer la importancia adquirida por estas plataformas dentro de las prácticas informativas de los participantes. No obstante, los resultados no permiten afirmar directamente que esta selección responda a una preferencia por contenidos breves, audiovisuales o de circulación inmediata, puesto que tales características no fueron medidas específicamente mediante el instrumento. En consecuencia, cualquier explicación relacionada con el formato de los contenidos o con las características particulares de estas plataformas debe considerarse una interpretación contextual y no un resultado empírico directo del estudio.

Un hallazgo que merece especial atención es la diferencia observada entre la frecuencia con que los estudiantes consultaron información y las prácticas relacionadas con su valoración y verificación. La frecuencia de consulta alcanzó la puntuación media más elevada ($M = 3,59$; $DE = 0,88$), mientras que la credibilidad atribuida ($M = 3,17$; $DE = 0,58$) y la verificación de la información ($M = 3,06$; $DE = 0,69$) presentaron valores inferiores. Este comportamiento sugiere que acceder regularmente a contenidos sobre problemáticas sociales no implica necesariamente desarrollar con la misma intensidad acciones destinadas a comprobarlos. La diferencia resulta consistente con Fernández-Muñoz et al. (2024), quienes señalan que el reconocimiento de la existencia de información falsa entre los jóvenes no siempre se traduce en procedimientos concretos de verificación.

Esta distinción adquiere relevancia desde la perspectiva de la alfabetización mediática. (Sádaba & Salaverría, 2023) sostienen que afrontar la desinformación requiere capacidades que permitan a las personas relacionarse de manera consciente y crítica con los contenidos informativos, más allá de respuestas exclusivamente tecnológicas o regulatorias. En el

contexto latinoamericano, Díaz Vera et al. (2025) también abordan los desafíos generados por la desinformación, los algoritmos y la verificación de contenidos en redes sociales. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio permiten situar el problema no únicamente en el acceso de los adolescentes a la información digital, sino en las prácticas que acompañan su valoración antes de aceptarla, interpretarla o compartirla.

En relación con el pensamiento crítico, las puntuaciones mostraron un comportamiento relativamente homogéneo, aunque se observaron diferencias entre los componentes examinados. El contraste de fuentes obtuvo la media más elevada ($M = 3,21$; $DE = 0,76$), seguido de la formulación de juicios argumentados ($M = 3,20$; $DE = 0,74$) y la interpretación de evidencias ($M = 3,11$; $DE = 0,76$). El reconocimiento de sesgos presentó la puntuación comparativamente menor ($M = 3,04$; $DE = 0,71$). Estas diferencias deben interpretarse con prudencia, ya que el estudio no aplicó una prueba específica para establecer si las variaciones entre las medias fueron estadísticamente significativas.

La menor puntuación observada en el reconocimiento de sesgos constituye un hallazgo pedagógicamente relevante. Contrastar dos fuentes puede implicar identificar diferencias explícitas entre informaciones, mientras que reconocer un sesgo exige examinar elementos menos evidentes, como la perspectiva desde la cual se construye un mensaje, los intereses que pueden intervenir en su producción, la selección de determinadas evidencias o la forma en que se presenta un acontecimiento. Pérez-García et al. (2024) destacan la importancia del pensamiento crítico para que los adolescentes afronten los retos y las noticias falsas presentes en las redes sociales. A la luz de este planteamiento, los resultados obtenidos sugieren la conveniencia de que las acciones educativas relacionadas con la alfabetización mediática no se limiten a enseñar procedimientos de comprobación, sino que incorporen el análisis de perspectivas, argumentos, evidencias e intencionalidades comunicativas.

Esta necesidad también encuentra correspondencia con antecedentes más próximos al nivel educativo estudiado. Hurtado Bajaña et al. (2026) abordan específicamente el pensamiento crítico frente a la desinformación en Bachillerato y plantean la alfabetización mediática como un campo de intervención pertinente. Su incorporación resulta particularmente relevante para interpretar los resultados de esta investigación, pues permite contextualizar el problema dentro del mismo nivel educativo y en literatura latinoamericana, reduciendo la dependencia de antecedentes desarrollados exclusivamente en contextos europeos.

El principal resultado inferencial del estudio fue la asociación positiva y estadísticamente significativa entre el uso informativo de las redes sociales y el pensamiento crítico ($\rho = 0,381$; $p < 0,001$). Este resultado evidencia una asociación, pero no demuestra que el uso de redes sociales genere por sí mismo mayores capacidades de pensamiento crítico. La magnitud obtenida indica que la relación entre ambos fenómenos es parcial, de modo que las puntuaciones de pensamiento crítico pueden estar vinculadas también con otros factores personales, educativos, familiares y contextuales que no fueron examinados en esta investigación.

Este hallazgo guarda relación con la literatura que ha estudiado las conexiones entre redes sociales y pensamiento crítico. Escribano-Muñoz et al. (2024), mediante una revisión sistemática de experiencias educativas, identifican confluencias entre ambos ámbitos, pero también desafíos que impiden reducir su relación a una asociación simple entre exposición digital y desarrollo crítico. Asimismo, Bolaños Noguera et al. (2024) examinan la incidencia de las redes sociales en el pensamiento crítico en población universitaria. Aunque este último antecedente aporta un punto de comparación, las diferencias en edad y nivel educativo impiden trasladar directamente sus conclusiones a estudiantes de Bachillerato. Esta diferencia contextual refuerza la necesidad de generar evidencia específica para poblaciones adolescentes.

A partir de los resultados obtenidos, puede plantearse como hipótesis interpretativa que la relación identificada podría estar más vinculada con las prácticas mediante las cuales los estudiantes valoran y verifican la información que con la mera frecuencia de exposición a las redes sociales. Esta interpretación resulta coherente con la diferencia descriptiva observada entre frecuencia, credibilidad y verificación; sin embargo, no puede establecerse como conclusión definitiva porque el análisis global realizado no permite determinar el peso específico de cada componente en la correlación. Un análisis posterior de las asociaciones entre dimensiones permitiría comprobar con mayor precisión esta posibilidad.

El aporte del estudio radica, por tanto, en ofrecer evidencia situada en estudiantes de Bachillerato de un contexto educativo ecuatoriano y examinar conjuntamente prácticas informativas y componentes del pensamiento crítico frente a problemáticas sociales. Los hallazgos muestran tres elementos particularmente relevantes: una presencia habitual de las redes sociales en el acceso a información social, diferencias entre la frecuencia de consulta y

las prácticas de verificación, y una puntuación comparativamente menor en reconocimiento de sesgos. A ello se suma una asociación positiva y estadísticamente significativa entre los aspectos centrales estudiados. En lugar de asumir que las redes sociales son, por sí mismas, favorables o perjudiciales para el pensamiento crítico, los resultados orientan la atención hacia cómo los estudiantes seleccionan, contrastan, verifican e interpretan la información que encuentran en estos espacios digitales.

Desde el ámbito educativo, estos resultados respaldan la pertinencia de fortalecer experiencias de alfabetización mediática que integren el análisis de fuentes, la comprobación de información, el reconocimiento de sesgos y la argumentación sustentada en evidencias. Esta implicación no supone atribuir al estudio un efecto de intervención que no fue evaluado, sino identificar áreas de trabajo pedagógico a partir de los patrones encontrados. En este sentido, propuestas como las analizadas por (Jurado Martín & Martínez Pérez, 2026), orientadas a la prevención de la desinformación mediante alfabetización mediática, pueden constituir referentes para futuras intervenciones educativas.

Los hallazgos deben valorarse considerando las limitaciones del estudio. Su carácter transversal impide establecer la dirección temporal de las asociaciones y, por tanto, formular conclusiones causales. Parte de la información procede de respuestas declaradas por los estudiantes, susceptibles a sesgos de autopercepción y deseabilidad social. Además, la investigación se circunscribió a una sola institución educativa y no controló posibles covariables como edad, sexo, nivel de Bachillerato o intensidad de utilización de las redes sociales. A ello se añade la proximidad conceptual entre determinadas prácticas de verificación incluidas en el uso informativo y procesos de contraste y valoración considerados dentro del pensamiento crítico, circunstancia que podría influir parcialmente en la asociación observada. Estas condiciones delimitan el alcance de los resultados y justifican el desarrollo de investigaciones posteriores con muestras multicéntricas, análisis por dimensiones y diseños longitudinales.

6. Conclusiones

Los resultados permitieron determinar la existencia de una asociación positiva y estadísticamente significativa entre el uso de las redes sociales como fuentes de información y el pensamiento crítico frente a problemáticas sociales en los estudiantes de Bachillerato analizados ($p = 0,381$; $p < 0,001$). La magnitud del coeficiente evidencia que la relación es parcial, por lo que no corresponde atribuir al uso de las redes sociales un efecto causal sobre el pensamiento crítico. El hallazgo indica, más bien, que determinadas prácticas informativas y las puntuaciones obtenidas en pensamiento crítico tienden a relacionarse dentro de la población estudiada.

Las redes sociales mostraron una presencia importante en las prácticas informativas de los participantes. Más de la mitad de los estudiantes (54,5 %) señaló que consultaba frecuentemente o siempre información relacionada con problemáticas sociales, y TikTok, Instagram y YouTube fueron las plataformas más utilizadas. Sin embargo, la frecuencia de consulta presentó una puntuación superior a las prácticas de credibilidad y verificación, lo que permite distinguir entre el acceso habitual a contenidos digitales y las acciones desarrolladas para valorar su confiabilidad. En consecuencia, una mayor exposición a información mediante redes sociales no debe interpretarse, por sí sola, como evidencia de un procesamiento más crítico de los contenidos.

En cuanto al pensamiento crítico, los estudiantes mostraron puntuaciones compatibles con capacidades de contraste de fuentes, formulación de juicios argumentados, interpretación de evidencias y reconocimiento de sesgos. El contraste de fuentes presentó la media más elevada ($M = 3,21$), seguido de la formulación de juicios argumentados ($M = 3,20$) y la interpretación de evidencias ($M = 3,11$), mientras que el reconocimiento de sesgos obtuvo la puntuación comparativamente menor ($M = 3,04$). Este último resultado permite identificar un aspecto susceptible de mayor atención educativa, aunque las diferencias observadas entre componentes deben entenderse en términos descriptivos, puesto que no se realizaron pruebas inferenciales para establecer diferencias estadísticamente significativas entre sus medias.

En conjunto, los hallazgos muestran que la relación entre redes sociales y pensamiento crítico no puede comprenderse únicamente desde la frecuencia con la que los estudiantes acceden a estas plataformas. Resulta necesario considerar la manera en que seleccionan, contrastan, verifican e interpretan la información antes de incorporarla a sus opiniones sobre

problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, los resultados respaldan la pertinencia de fortalecer la alfabetización mediática en el contexto escolar, particularmente en procesos relacionados con la valoración de fuentes, la identificación de sesgos, el examen de evidencias y la construcción de argumentos fundamentados.

El aporte de la investigación se sitúa en la generación de evidencia sobre estas relaciones en estudiantes de Bachillerato de un contexto educativo ecuatoriano. Los resultados proporcionan una base empírica para orientar futuras acciones educativas e investigaciones dirigidas al desarrollo de una relación más reflexiva con la información que circula en los entornos digitales. No obstante, debido al carácter transversal, correlacional y no experimental del estudio, sus conclusiones deben circunscribirse a la población y al contexto examinados, sin establecer relaciones de causa y efecto ni generalizaciones hacia otras poblaciones sin evidencia adicional.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que este estudio no presenta conflictos de intereses y que por tanto, se ha seguido de forma ética los procesos adaptados por esta revista, afirmando que este trabajo no ha sido publicado en otra revista de forma parcial o total.

Referencias

Beltrán Poot, A. D., & Ávila Meléndez, L. R. (2024). Las percepciones de adolescentes y jóvenes mexicanos sobre la credibilidad, confianza, riesgos y control de las redes sociales. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v24i1.29021>

Bolaños Noguera, M. A., Zambrano Hineirosa, J. R., & Tunal Chaves, O. A. (2024). Incidencia de las redes sociales en el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. *Revista Huellas*, 10(2). <https://doi.org/10.22267/huellas.24102.22>

Ceballos-del-Cid, Y., Gómez-Calderón, B., & Córdoba-Cabús, A. (2025). Redes sociales y hábitos de consumo informativo de los jóvenes españoles: Un análisis diacrónico (2021-2023). *Revista Mediterránea de Comunicación*. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.28010>

Córdoba-Cabús, A., & Gómez-Calderón, B. (2024). Jóvenes y redes sociales: Hábitos de consumo informativo y credibilidad de las noticias. *Comunicar*, 32(78), 155–165.

<https://doi.org/10.58262/V32I78.13>

Così Cruz, E., Peña Miranda, C. A., & Yaya Herrera, S. Y. (2023). Alfabetización digital y pensamiento crítico en estudiantes de estudios generales de una universidad privada de Lima.

Revista de Investigación, 47(109), 98–110.

<https://doi.org/10.56219/revistadeinvestigacin.v47i109.1956>

Díaz Vera, J. P., Asencio Quimi, V. A., Luzarraga Galarza, E. K., & Tapia Alvarado, J. A. (2025). Redes sociales y desinformación en la era digital frente al reto de los algoritmos y la verificación de información. *Dominio de las Ciencias*, 11(3), 117–134.

<https://doi.org/10.23857/dc.v11i3.4452>

Escribano-Muñoz, C., Gil-Fernández, R., & Calderón-Garrido, D. (2024). Confluencias entre pensamiento crítico y redes sociales en el ámbito educativo. Mapeo de experiencias y detección de desafíos a través de una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 363–379. <https://doi.org/10.5209/rced.85615>

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of Illinois.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report*. The California Academic Press.

Fernández-Muñoz, C., Rubio-Moraga, Á. L., & Álvarez-Rivas, D. (2024). La Generación Z frente a la desinformación: Percepciones y prácticas en la era digital. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 30(3), 517–529. <https://doi.org/10.5209/emp.96511>

Garcés-Fuenmayor, J., García-Peña, E., Martínez-Garcés, J., & Escobar-Soto, R. (2023). Uso de redes sociales para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios durante el COVID-19. *Educación y Humanismo*, 25(44), 17–34.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5763>

Hurtado Bajaan, C. A., Mindiola Roca, O. I., Cuesta Aguayo, F. R., Barrera Peralta, M. I., & Tigre Cisneros, D. F. (2026). Pensamiento crítico frente a la desinformación en bachillerato: Revisión sistemática y propuesta interdisciplinaria para la alfabetización mediática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(3), 1864–1886.

<https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6076>

Jurado Martín, M., & Martínez Pérez, J. P. (2026). Prevención de la desinformación y

aplicación de la alfabetización mediática mediante el juego. *Documentación de las Ciencias de la Información*. <https://doi.org/10.5209/dcin.100572>

Pérez-García, Á., Suárez-Perdomo, A., López-Martínez, A., & Martínez-Fernández, G. (2024). Los adolescentes y la construcción del pensamiento crítico para la gestión de los retos y las noticias falsas en las redes sociales. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 42(1), 59–67. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.59-67>

Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: Análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>

Verón Lassa, J. J., Sancho-Ligorred, B., & Pérez-Zapater, B. (2025). Alfabetización mediática contra la desinformación: Análisis de 25 iniciativas promovidas en España. *Doxa Comunicación*. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2899>

CARTA DE ACEPTACIÓN

Esmeraldas, Ecuador, 09/09/2026

Por medio de la presente, se hace constar que los autores:

Dayana Yusmeri Cedeño Montece, Estefani Andrea Leen Carriel, Jeferson Dario Crespo Asqui

presentaron ante el Comité Editorial de la "Revista Social Fronteriza", ISSN 2806-5913, editada en Esmeraldas, Ecuador, el artículo titulado:

Redes sociales y pensamiento crítico ante problemáticas sociales en estudiantes de Bachillerato

Luego de un riguroso proceso de revisión por pares, el manuscrito fue aceptado para su publicación en la revista de frecuencia continua.

El artículo podrá visualizarse en el siguiente enlace:

<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/index>

Recibido: 20/07/2026

Aceptado: 17/08/2026

Código: DOC-20260909141852-5FE1523A2D66

Acreditación editorial e indexación

Revista indexada en Latindex Catálogo 2.0



Código de verificación

DOC-20260909141852-5FE1523A2D66

Verificar autenticidad en:

<https://revistasocialfronteriza.com/verificar.php?code=DOC-20260909141852-5F E1523A2D66>



D.

Editora responsable

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

