REIPE Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación

EISSN: 2386-7418

UDC / UMINHO

2026, Vol. 13, No. 2.

DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2026.13.2.13474

Phubbing y ajuste psicoemocional en contextos educativos: Relación con el sexo y el tipo de estudios

Phubbing and psycho-emotional adjustment in educational settings: Relationship with gender and type of studies

Tomás Cámara-Pastor* https://orcid.org/0009-0003-3428-7601

Javier Ortuño-Sierra* https://orcid.org/0000-0003-4867-0946

Fermín Navaridas-Nalda* https://orcid.org/0000-0003-4147-1311

Noelia Barbed-Castrejón* https://orcid.org/0000-0002-1503-0881

* Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Letras y Educación, Universidad de la Rioja: http://www.unirioja.es
Logroño, La Rioja – España

Correspondencia relativa a este artículo: Noelia Barbed Castrejón – noelia.barbed@unirioja.es

Resumen

El presente estudio analiza el fenómeno del *phubbing* en estudiantes y su relación con variables sociodemográficas, psicoemocionales y tecnológicas en contextos educativos. Se realizó un diseño transversal de alcance descriptivo-correlacional con una muestra de 2.086 estudiantes de entre 14 y 27 años mediante un cuestionario autoinforme aplicado en los centros educativos. Se emplearon instrumentos validados para evaluar el *phubbing*, la autoestima, las dificultades emocionales y conductuales, la regulación emocional interpersonal y el uso problemático de Internet. Los resultados muestran que el *phubbing* es una conducta frecuente y se observaron diferencias significativas en función del tipo de estudios, con mayores niveles en estudiantes universitarios, mientras que no se encontraron diferencias en función del sexo. El modelo multivariable indicó que el uso problemático de Internet presentó la asociación independiente más consistente con el *phubbing*, y también se observaron asociaciones significativas con la edad y con las dificultades emocionales y conductuales. En conjunto, los resultados sugieren que el *phubbing* es un fenómeno multifactorial con implicaciones relevantes para el bienestar y la convivencia en contextos educativos, lo que refuerza la necesidad de desarrollar estrategias psicoeducativas orientadas a un uso saludable y autorregulado de la tecnología.

Palabras clave: uso del teléfono móvil; adicción a Internet; adolescentes; ajuste emocional; relaciones interpersonales

Abstract

This study examines the phenomenon of phubbing among adolescent and young students and its relationship with sociodemographic, educational, psychoemotional, and technological variables in educational contexts. A cross-sectional descriptive-correlational design was conducted with a sample of 2,086 participants aged between 14 and 27 years. Data was collected through a self-report questionnaire administered in educational settings. Validated instruments were used to assess phubbing, self-esteem, emotional and behavioral difficulties, interpersonal emotion regulation, and problematic Internet use. Results indicate that phubbing is a frequent behavior, particularly in actions related to mobile phone availability and early checking. Significant differences were found according to type of studies, with higher levels in university students, whereas no sex differences were observed. Additionally, phubbing was positively associated with emotional and behavioral difficulties and problematic Internet use and negatively associated with self-esteem. The multivariable model indicated that problematic Internet use showed the most consistent independent association with phubbing. Significant associations were also observed for age and emotional and behavioral difficulties. Overall, findings suggest that phubbing is a multifactorial phenomenon with relevant implications for well-being and social interaction in educational settings, highlighting the need for psychoeducational strategies aimed at promoting healthier and more self-regulated use of technology.

Keywords: cell phone use; internet addiction; adolescents; emotional adjustment; interpersonal relationships

Introducción

La transformación digital y el uso de dispositivos conectados han modificado las formas de aprender, relacionarse y gestionar la atención, especialmente en la adolescencia y la juventud, etapas en las que la autorregulación y la identidad aún están en desarrollo (Berger, 2007). La literatura ha asociado un mayor tiempo de pantalla con menor bienestar psicológico en la adolescencia (Twenge and Campbell, 2018), en un periodo de especial vulnerabilidad y de inicio de numerosos trastornos mentales (Solmi et al., 2022). En el ámbito educativo, su uso inadecuado se relaciona con peor ajuste socioemocional y una experiencia educativa menos favorable (Burns, 2021; Shahibi y Rusli, 2017). En este contexto, resulta clave generar evidencia que oriente estrategias psicoeducativas para un uso saludable y autorregulado de la tecnología (ONU, 2015).

Entre las prácticas emergentes de interacción digital destaca el *phubbing*, definido como la conducta de desatender a las personas presentes para atender al teléfono móvil (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Karadağ et al., 2015), descrito como un fenómeno progresivamente normalizado en distintos contextos de interacción social (Capilla et al., 2021; Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Nazir y Bulut, 2019) incluidos los entornos educativos. En España, se ha descrito una prevalencia del 45,2% en estudiantes de educación secundaria (Cebollero-Salinas, Bautista-Alcaine, et al., 2022), y en universitarios se han hallado altos índices de obsesión por el teléfono (Rama-Garrido et al., 2026). Además, diversos estudios internacionales han revelado frecuencias elevadas y patrones preocupantes de uso inadecuado del móvil durante las clases (Davey et al., 2018; Medina-Morales y Villalón-Hernández, 2023). En cuanto a la variable sexo, los estudios muestran resultados diversos e incluso contradictorios. Por ejemplo, un estudio realizado en veinte países no encontró diferencias significativas por sexo (Błachnio et al., 2021), mientras que en otro estudio en México se hallaron tasas más altas en mujeres. (Escalera-Chávez et al., 2020). Por el contrario, los estudios realizados en Perú encontraron una mayor prevalencia en varones (Villafuerte-Garzón y Vera-Perea, 2018).

La evidencia sobre diferencias por sexo y tipo de estudios sigue siendo heterogénea, y algunos estudios subrayan la influencia del contexto cultural y educativo (Błachnio y Przepiorka, 2019).

Más allá de su frecuencia, el interés del *phubbing* radica en su asociación con el ajuste psicoemocional y con patrones disfuncionales de uso tecnológico. Diversos estudios lo han vinculado con el deterioro de las relaciones interpersonales y del bienestar percibido (David y Roberts, 2017), con menor autoestima y otras variables emocionales relevantes en población joven (Błachnio y Przepiorka, 2019) y con el uso problemático de Internet y otras formas de adicción tecnológica

(Karadağ et al., 2015), describiendo diversos correlatos psicosociales del *phubbing*, como el miedo a perderse algo (FoMO), la ansiedad, la soledad o la baja autoestima, junto con rasgos individuales, entre ellos la impulsividad, el bajo autocontrol y la menor empatía.

A diferencia de investigaciones previas centradas en etapas educativas concretas o en un número limitado de variables psicosociales, el presente estudio analiza conjuntamente estudiantes de diferentes niveles educativos e incorpora un modelo multivariable que integra variables sociodemográficas, emocionales y tecnológicas. Este enfoque permite ofrecer una visión más amplia de los factores asociados al *phubbing* en la población estudiada.

El objetivo general fue analizar el fenómeno del *phubbing* en estudiantes y su relación con variables sociodemográficas, educativas, psicoemocionales y tecnológicas. Los objetivos específicos fueron: 1. Describir el nivel y el patrón de respuesta del *phubbing*; 2. Examinar diferencias en la manifestación del *phubbing* según sexo y tipo de estudios; 3. Analizar si existen asociaciones entre *phubbing* y diferentes indicadores de ajuste psicoemocional; y 4. Estimar un modelo multivariable para identificar factores predictores del *phubbing* total a partir de variables sociodemográficas, psicoemocionales y tecnológicas.

Para alcanzar estos objetivos, se llevó a cabo un estudio cuantitativo transversal de alcance descriptivo-correlacional mediante un muestreo no probabilístico en centros educativos.

Método

Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por 2.426 estudiantes de centros educativos públicos y concertados de La Rioja, Navarra y País Vasco. La depuración de la base de datos se realizó de forma secuencial. En primer lugar, se excluyeron 112 registros en los que no fue posible obtener una edad válida dentro del intervalo establecido de 14 a 27 años. A continuación, se excluyeron 185 registros con información incompleta o respuestas fuera del rango válido en al menos uno de los instrumentos requeridos para los análisis. Finalmente, se excluyeron 43 registros correspondientes a categorías de sexo distintas de varón o mujer, debido a su reducida frecuencia y a la imposibilidad de obtener estimaciones suficientemente estables. Tras este proceso, se obtuvo una muestra analítica final de 2.086 participantes, con una edad media de 18,60 años (*DT* = 2,61). De ellos, 996 eran varones (47,7 %) y 1.090 mujeres (52,3 %). En cuanto al tipo de estudios, 790 cursaban educación secundaria (37,9 %), 336 Bachillerato o Preparatoria (16,1 %), 76 Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (3,6 %) y 884 estudios universitarios (42,4 %).

Instrumentos

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario autoinforme que evaluó el *phubbing*, el ajuste psicoemocional, la autoestima, la regulación emocional interpersonal y el uso problemático de Internet (UPI). Asimismo, se recogieron variables sociodemográficas como el sexo (varón, mujer y otro), el año de nacimiento y el tipo de estudios cursado en ese momento (educación secundaria, bachillerato-preparatoria, EFTP y Universidad).

Escala de Phubbing

La Escala de *Phubbing* (PS) (Karadağ et al., 2015) consta de 10 ítems con formato de respuesta Likert de cinco puntos (1 = *nunca* a 5 = *siempre*) y proporciona una puntuación total y dos dimensiones: Alteración en la comunicación (AC) (ítems 1–5) y Obsesión con el teléfono (OT) (ítems 6–10). En esta muestra mostró adecuada consistencia interna para la puntuación total (ω = .78) y para las subescalas AC (ω = .78) y OT (ω = .75).

Escala de Autoestima

La Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), adaptada al español (Martín-Albo et al., 2007), está compuesta por 10 ítems con formato Likert de cuatro puntos (Muy de acuerdo, de acuerdo, En desacuerdo, muy en desacuerdo) y evalúa la autoestima global del individuo en función de la puntuación total obtenida, de manera que, a mayor puntuación, mayor autoestima. En este estudio presentó una elevada consistencia interna (ω = .90).

Cuestionario de Capacidades y Dificultades

El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) (Ortuño-Sierra et al., 2016), consta de 25 ítems con tres opciones de respuesta (0 = no es cierto; 1 = parcialmente cierto; 2 = absolutamente cierto) organizados en cinco subescalas (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con los iguales y conducta prosocial) y permite obtener adicionalmente una puntuación total de dificultades emocionales y conductuales. En este estudio, la consistencia interna de las subescalas osciló entre α = .37 y α = .71, mientras que el índice global mostró una fiabilidad adecuada (ω = .74). Por este motivo, la puntuación total de dificultades se utilizó como indicador principal y como predictor en el modelo multivariable. Las subescalas se conservaron únicamente para los análisis correlacionales, cuyos resultados se interpretaron con cautela dada su consistencia interna variable.

Cuestionario de Regulación Emocional Interpersonal

El Cuestionario de Regulación Emocional Interpersonal (IERQ) (D'Orey et al., 2023) incluye 20 ítems agrupados en cuatro factores que evalúan distintas estrategias de regulación emocional interpersonal en una escala de 1 a 5 graduada desde "no del todo cierto para mi" a "totalmente cierto para mí". Se calcularon tanto las puntuaciones de las subescalas (Aumento del Afecto positivo, Toma de perspectiva, Consolación y Modelado Social) como la puntuación total. La consistencia interna de la puntuación global fue excelente (ω = .93), utilizándose esta última en los análisis multivariables.

Escala de Uso Compulsivo de Internet

La Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS) (Ortuño-Sierra et al., 2024, consta de 14 ítems con una escala de respuesta de cinco puntos que evalúan la gravedad del uso problemático de Internet de 0 a 4, donde 0 es "nunca" y 4 es "muy a menudo". En la muestra obtenida presentó una excelente consistencia interna (ω = .93).

Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante el transcurso del año 2024 en centros públicos y concertados de secundaria, bachillerato, EFTP y universidad de La Rioja, Navarra y el País Vasco (España). Los centros fueron contactados por correo electrónico, y la administración fue coordinada por el equipo investigador. Los cuestionarios se cumplimentaron colectivamente durante el horario lectivo, aunque las respuestas se emitieron de forma individual y en condiciones que garantizaban la privacidad. Dependiendo de los recursos disponibles en cada centro, se utilizó formato electrónico o papel, manteniendo idénticos contenidos e instrucciones.

Antes de participar, el alumnado recibió información sobre los objetivos y características del estudio, la voluntariedad de su participación y las garantías de anonimato y confidencialidad. En el caso de las personas menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus representantes legales y asentimiento del participante. La participación fue anónima, no remunerada y sin repercusiones académicas. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de La Rioja (código inf_CE_46_2023; 3 de octubre de 2023) y se desarrolló conforme a la normativa aplicable sobre protección de datos.

Análisis de datos

La base de datos se sometió a un proceso secuencial de control de calidad. Se excluyeron los registros fuera del intervalo de 14–27 años, aquellos con información incompleta o respuestas fuera del rango válido en alguno de los instrumentos requeridos para los análisis y, para los análisis

comparativos por sexo, las categorías distintas de varón y mujer debido a su reducida frecuencia. Los análisis se realizaron sobre la muestra final de 2.086 participantes mediante R, versión 4.6.1 (R Core Team), con un nivel de significación bilateral de $\alpha \leq .05$

La estrategia analítica se estructuró en cuatro fases: descriptivos, comparativos, asociativos y modelización multivariable. Se calcularon medias y desviaciones típicas para las variables sociodemográficas y las puntuaciones de las escalas. En la PS se obtuvieron descriptivos por ítem y subescala (AC y OT) en la muestra total y según sexo y tipo de estudios, así como frecuencias y porcentajes de respuestas elevadas (4–5).

Para examinar las diferencias en *phubbing* se realizó un MANOVA factorial intersujetos, incluyendo como factores el sexo (varón y mujer) y el tipo de estudios (Secundaria, Bachillerato o Preparatoria, EFTP y Universidad), y como variables dependientes las puntuaciones en Alteración en la comunicación (AC) y Obsesión con el teléfono (OT). La significación multivariada se evaluó mediante la traza de Pillai. Posteriormente se realizaron análisis univariados de seguimiento para AC y OT y, de forma complementaria, un ANOVA factorial con la puntuación total de phubbing como variable dependiente. La homogeneidad de las varianzas se examinó mediante la prueba de Levene. Para las comparaciones específicas entre los cuatro niveles educativos, el supuesto se cumplió para AC y *phubbing total*, pero no para OT; por ello, para OT se utilizó el ANOVA de Welch. Las comparaciones por pares entre niveles educativos se realizaron mediante Games–Howell, procedimiento adecuado ante heterogeneidad de varianzas y tamaños de grupo desiguales. Se informaron η^2 parcial para los efectos factoriales y η^2 para los contrastes de una vía.

Para analizar las asociaciones entre *phubbing* y las variables psicoemocionales y tecnológicas se calcularon correlaciones de Pearson entre las puntuaciones de la PS (AC, OT y total) y las dimensiones e indicadores externos considerados. Se calcularon intervalos de confianza del 95 % para los coeficientes de correlación mediante la transformación z de Fisher y se controló el error derivado de comparaciones múltiples mediante el procedimiento FDR de Benjamini–Hochberg.

Finalmente, se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple mediante mínimos cuadrados ordinarios (OLS), con la puntuación total de phubbing como variable dependiente e incluyendo sexo, tipo de estudios, edad, dificultades totales (SDQ), autoestima (RSE), regulación emocional interpersonal total (IERQ) y uso problemático de Internet (CIUS) como variables independientes. El estadístico *F* global del modelo, R^2 y R^2 ajustado procedieron del ajuste OLS convencional. Dada la presencia de heterocedasticidad, la inferencia correspondiente a los coeficientes individuales se realizó utilizando errores estándar robustos HC3, a partir de los cuales se obtuvieron los intervalos de

confianza del 95 % y las pruebas de significación. Asimismo, se calcularon coeficientes estandarizados para los predictores continuos con el fin de comparar la magnitud de sus asociaciones ajustadas.

Resultados

En relación con el primer objetivo específico (describir el nivel y el patrón de respuesta del *phubbing*), en la muestra analítica (N = 2086), la puntuación media de *phubbing* total fue 23.92 (*DT* = 6.01). Por dimensiones, la media fue 10.43 (*DT* = 3.16) en Alteración en la comunicación (AC) y 13.49 (*DT* = 3.80) en Obsesión con el teléfono (OT). La Tabla 1 recoge los valores medios para cada uno de los ítems de la escala, así como las puntuaciones cruzadas por sexo y por tipo de estudios.

Tabla 1

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de la Escala de Phubbing

Ítem	Total (*N*=2086) *M (DT)*	Secundaria (*n*=790) *M (DT)*		Bachillerato (*n*=336) M (DT)		EFTP (*n*=76) *M (DT)*		Universidad (*n*=884) *M (DT)*	
		Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Estoy pendiente de mi teléfono móvil cuando estoy en compañía de otras personas	2.65 (0.92)	2.53 (0.96)	2.51 (0.96)	2.63 (0.85)	2.54 (0.92)	2.45 (0.90)	2.69 (0.76)	2.84 (0.88)	2.78 (0.86)
Estoy ocupado/a con mi teléfono móvil cuando estoy con mis amigos/as	2.02 (0.78)	1.92 (0.82)	1.96 (0.80)	1.92 (0.75)	2.06 (0.84)	1.87 (0.74)	2.10 (0.67)	2.14 (0.73)	2.08 (0.73)
Otras personas se quejan sobre mi uso del teléfono móvil	1.75 (0.96)	1.88 (1.09)	1.84 (1.05)	1.75 (0.83)	1.62 (0.85)	1.57 (0.88)	1.86 (0.95)	1.71 (0.88)	1.68 (0.91)
Estoy ocupado/a con mi móvil cuando estoy con mis familiares	2.06 (0.83)	1.86 (0.86)	1.92 (0.84)	2.08 (0.81)	2.08 (0.86)	2.11 (0.89)	2.10 (0.77)	2.19 (0.80)	2.19 (0.77)
A mi pareja le molesta que esté ocupado/a con el móvil (o familiares si no tienes pareja)	1.95 (1.08)	2.11 (1.15)	2.02 (1.16)	1.93 (1.08)	1.83 (1.04)	1.60 (0.77)	1.97 (1.02)	1.88 (1.01)	1.91 (1.04)
Alteración en la Comunicación (AC)	10.43 (3.16)	10.29 (3.35)	10.24 (3.36)	10.32 (2.94)	10.13 (3.03)	9.60 (2.77)	10.72 (2.67)	10.77 (3.07)	10.64 (3.05)
Mi teléfono móvil está a mi alcance	4.09 (1.02)	3.91 (1.22)	3.89 (1.16)	4.20 (0.91)	4.00 (0.98)	4.13 (0.95)	4.21 (0.82)	4.22 (0.81)	4.29 (0.89)
Lo primero que hago al despertarme es mirar mis mensajes en el móvil	3.11 (1.42)	2.61 (1.41)	2.50 (1.40)	2.99 (1.50)	2.75 (1.35)	3.11 (1.31)	3.07 (1.41)	3.64 (1.16)	3.75 (1.21)
Me siento vacío/a sin mi móvil	2.23 (1.14)	2.03 (1.16)	1.98 (1.11)	2.23 (1.12)	2.14 (1.10)	2.40 (1.23)	2.03 (0.98)	2.45 (1.08)	2.45 (1.12)
Cada día aumenta mi uso del teléfono móvil	2.07 (0.94)	1.83 (0.91)	1.92 (0.96)	2.03 (0.89)	1.88 (0.81)	2.11 (0.94)	2.07 (1.00)	2.19 (0.84)	2.35 (0.98)
El tiempo que dedico a actividades sociales, personales o profesionales, se reduce por el tiempo que uso el móvil	1.99 (1.09)	1.91 (1.07)	1.88 (1.00)	2.05 (1.15)	2.12 (1.16)	2.00 (1.12)	2.21 (1.08)	1.94 (1.02)	2.11 (1.16)
Obsesión con el Teléfono (OT)	13.49 (3.80)	12.28 (3.83)	12.16 (3.89)	13.50 (3.78)	12.90 (3.50)	13.74 (3.28)	13.59 (3.51)	14.44 (3.24)	14.95 (3.60)
Total	23.92 (6.01)	22.58 (6.21)	22.40 (6.26)	23.82 (5.79)	23.03 (5.70)	23.34 (4.80)	24.31 (5.46)	25.21 (5.45)	25.59 (5.78)

Para el segundo objetivo específico (examinar diferencias en la manifestación del *phubbing* según sexo y tipo de estudios), se realizó un MANOVA factorial intersujetos en el que se incluyeron

como factores el sexo, con dos categorías (varón y mujer), y el tipo de estudios, con cuatro categorías (Secundaria, Bachillerato o Preparatoria, EFTP y Universidad), y Alteración en la comunicación (AC) y Obsesión con el teléfono (OT) como variables dependientes.

A continuación, se examinaron los efectos univariados de seguimiento. El tipo de estudios presentó un efecto significativo tanto sobre AC, $F(3, 2078) = 3.82$, $p = .010$, como sobre OT, $F(3, 2078) = 66.26$, $p < .001$. En cambio, no se observaron efectos significativos del sexo ni sobre AC, $F(1, 2078) = 0.09$, $p = .756$, ni sobre OT, $F(1, 2078) = 1.40$, $p = .236$.

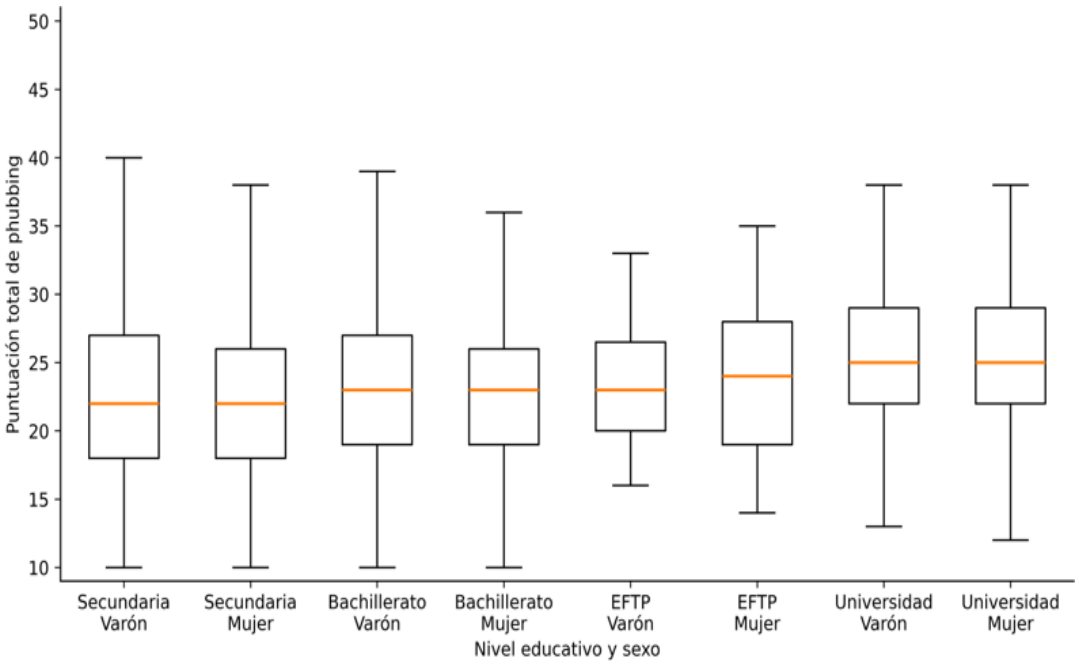
La interacción entre sexo y tipo de estudios no fue significativa en los análisis univariados de AC, $F(3, 2078) = 0.93$, $p = .422$, ni de OT, $F(3, 2078) = 2.20$, $p = .086$. Por ello, la interacción multivariada significativa debe interpretarse con cautela, al no poder atribuirse a una dimensión específica.

De forma complementaria, se realizó un ANOVA factorial intersujetos en el que se incluyeron el sexo y el tipo de estudios como factores y la puntuación total de *phubbing* como variable dependiente. Se observó un efecto significativo del tipo de estudios, $F(3, 2078) = 35.70$, $p < .001$. Por el contrario, no fueron significativos el efecto principal del sexo, $F(1, 2078) = 0.32$, $p = .571$, ni la interacción entre sexo y tipo de estudios, $F(3, 2078) = 1.02$, $p = .382$.

Este patrón se refleja también en la Figura 1, que muestra la distribución del *phubbing* total según tipo de estudios y sexo.

Figura 1

Distribución de phubbing total por tipo de estudios y sexo



Las comparaciones *post hoc* (Tabla 2) mostraron puntuaciones de AC superiores en Universidad frente a Secundaria. En OT, Bachillerato, EFTP y Universidad superaron a Secundaria, y Universidad también a Bachillerato. En *phubbing* total, Universidad presentó valores superiores a Secundaria, Bachillerato/Preparatoria y EFTP. Las demás comparaciones no fueron significativas.

Tabla 2

Diferencias según sexo y tipo de estudios en phubbing y dimensiones: contraste ómnibus y comparaciones post hoc

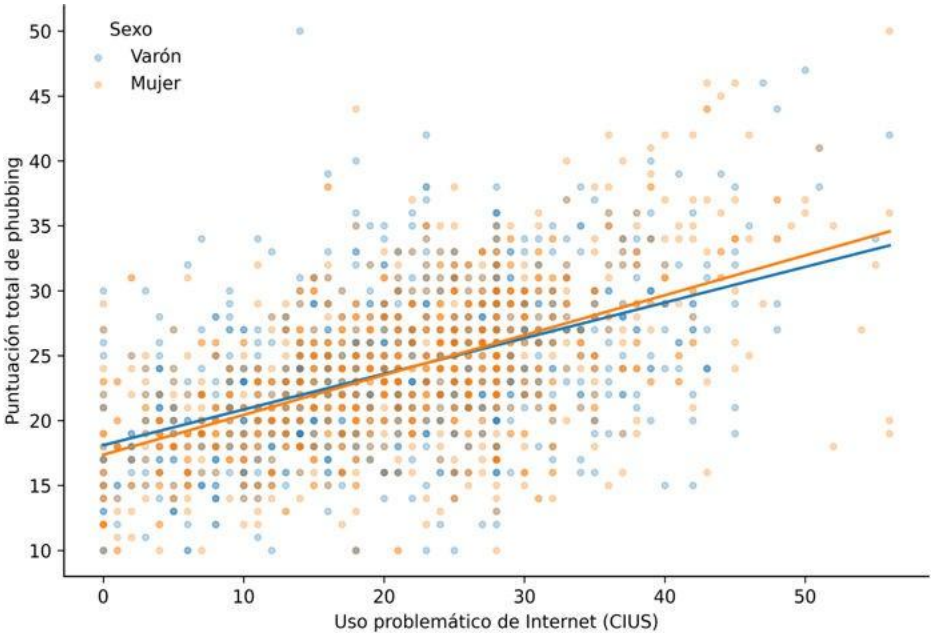
Sexo							
Variable	Varones *M (DT)*	Mujeres *M (DT)*	*F*(1. 2078)	*p*	η^2_p		
Alteración en la comunicación (AC)	10.45 (3.17)	10.41 (3.15)	0.09	.756	< .001		
Obsesión con el teléfono (OT)	13.39 (3.70)	13.58 (3.90)	1.40	.236	.001		
Phubbing total	23.84 (5.91)	23.99 (6.11)	0.32	.571	< .001		
Tipo de estudios							
Variable	Sec. *M (DT)*	Bach. *M (DT)*	EFTP *M (DT)*	Univ. *M (DT)*	Contraste ómnibus	η^2	Comparaciones post hoc significativas
Alteración en la comunicación (AC)	10.27 (3.35)	10.21 (2.99)	10.03 (2.77)	10.70 (3.06)	*F*(3. 2082) = 3.65*	.005	Univ. > Sec.*
Obsesión con el teléfono (OT)	12.23 (3.86)	13.15 (3.63)	13.68 (3.35)	14.72 (3.45)	Welch: *F*(3. 328.53) = 66.09***	.088	Bach. > Sec.*** EFTP > Sec.** Univ.> Sec.*** Univ. > Bach.***
Phubbing total	22.49 (6.23)	23.37 (5.74)	23.71 (5.05)	25.42 (5.63)	*F*(3. 2082) = 35.60***	.049	Univ.> Sec.*** Univ. > Bachillerato*** Univ. > EFTP*

Nota: Sec. = Secundaria; Bach. = Bachillerato; Univ. = Universidad
Las comparaciones entre niveles educativos se realizaron mediante la prueba de Games–Howell. En OT se informa el contraste de Welch debido a la heterogeneidad de varianzas.
*p < .05; **p < .01; ***p < .001

En relación con el tercer objetivo específico (analizar si existen asociaciones entre *phubbing* y diferentes indicadores de ajuste psicoemocional), la puntuación total de *phubbing* se asoció positivamente con los síntomas emocionales del SDQ, r = .23, p < .001, y con la puntuación total de dificultades emocionales y conductuales, r = .21, p < .001 y el uso problemático de Internet, r = .53, p < .001; y negativamente con la autoestima, r = −.20, p < .001. Tras la corrección FDR de Benjamini–Hochberg, para controlar la tasa de falsos descubrimientos aplicada a 120 correlaciones únicas las asociaciones con problemas con los iguales, conducta prosocial y toma de perspectiva, no fueron estadísticamente significativas. La Figura 2 representa la asociación entre *phubbing* total y CIUS según sexo.

Figura 2

Relación entre el phubbing total y el uso problemático de Internet según sexo



El modelo de regresión múltiple fue estadísticamente significativo, $F(9, 2076) = 113.39$, $p < .001$, y explicó el 33 % de la varianza del phubbing ($R^2 = .330$; R^2 ajustado = .327). El contraste global, R^2 y R^2 ajustado procedieron del ajuste OLS convencional. Tras comprobar la existencia de heterocedasticidad, las inferencias sobre los coeficientes individuales se obtuvieron mediante errores estándar robustos HC3. El uso problemático de Internet mostró una asociación positiva y estadísticamente significativa con el *phubbing* total; asimismo, se observaron asociaciones significativas con la edad y con las dificultades emocionales y conductuales.

Tabla 3

Modelo de regresión lineal múltiple (HC3) para estimar asociaciones con phubbing

Predictor	*b*	*IC 95% de b*	*t*
Intercepto	14.00	[10.48. 17.52]	7.80***
Sexo (1 = mujer vs. 0 = varón)	0.05	[−0.16. 0.26]	0.46
Secundaria (vs. Universidad)	−0.28	[−0.89. 0.32]	−0.91
Bachillerato (vs. Universidad)	−0.55	[−1.06. −0.04]	−2.10*
EFTP (vs. Universidad)	−0.34	[−1.19. 0.50]	−0.80
Edad	0.20	[0.03. 0.36]	2.38*
Dificultades totales (SDQ)	0.06	[0.01. 0.11]	2.45*
Autoestima (RSE)	−0.04	[−0.09. 0.00]	−1.76
Regulación emocional interpersonal (IERQ Total)	0.01	[−0.01. 0.02]	1.09
Uso problemático de Internet (CIUS)	0.27	[0.25. 0.30]	23.07***

Nota: Coeficientes con errores estándar robustos HC3. IC del 95 % calculados a partir de los errores robustos (*gl* = 2076). El ajuste global OLS fue estadísticamente significativo, $F(9, 2076) = 113.39$, $p < .001$, $R^2 = .330$ y R^2 ajustado = .327. Pruebas de heterocedasticidad: *BP* = 58.99 (*gl* = 9), $p < .001$; *NCV*: $\chi^2 = 53.72$ (*gl* = 1), $p < .001$. Colinealidad: *GVIF* ajustado ≤ 2.01.
*$p < .5$: ***$p < .001$*

Con errores estándar robustos, el CIUS mostró la asociación independiente de mayor magnitud con el *phubbing* total ($b = 0.27$, IC del 95 % [0.25, 0.30], $p < .001$). También se asociaron significativamente la edad ($b = 0.20$, IC del 95 % [0.03, 0.36], $p = .017$) y las dificultades totales del SDQ ($b = 0.06$, *IC* del 95 % [0.01, 0.11], $p = .015$). En el tipo de estudios, solo Bachillerato/Preparatoria difirió de Universidad ($b = −0.55$, *IC* del 95 % [−1.06, −0.04], $p = .036$); las restantes variables no fueron significativas ($p \geq .079$).

Discusión

Los resultados muestran que el *phubbing* es una conducta frecuente en estudiantes adolescentes y jóvenes, que aumenta en la universidad y que se vincula, de forma especialmente consistente, con el UPI y, en menor medida con indicadores de malestar socioemocional y autoestima. En coherencia con la literatura más amplia sobre exposición a pantallas y bienestar en adolescentes, estos resultados sugieren que ciertos patrones de uso digital pueden asociarse con un ajuste menos favorable (Meirinhos, 2015; Twenge and Campbell, 2018), y parecen apoyar la interpretación del *phubbing* como un fenómeno complejo en el que convergen procesos de autorregulación tecnológica, funcionamiento socioemocional y hábitos digitales cotidianos. Más que constituir un comportamiento aislado, los datos apuntan a que forma parte de un patrón de uso desadaptativo de la tecnología que repercute en la interacción presencial y en la experiencia educativa. Además, la centralidad del UPI es consistente con evidencias previas en adolescentes españoles (Rial et al., 2015). Estos resultados invitan a interpretar el *phubbing* como un fenómeno con relevancia no solo tecnológica o psicológica, sino también claramente educativa, por su potencial impacto sobre la experiencia cotidiana del alumnado.

En relación con el primer objetivo (*describir el nivel y el patrón de respuesta del phubbing*), los descriptivos por ítem y la proporción de respuestas altas (4–5) sugieren una elevada presencia cotidiana de conductas asociadas a la obsesión por el teléfono, especialmente mantener el teléfono al alcance y consultarlo al despertar. En cambio, las respuestas elevadas fueron menos frecuentes en los ítems vinculados con interferencia social o malestar por no disponer del dispositivo. Este patrón coincide con estudios que señalan altas prevalencias de *phubbing* en población estudiantil (Cebollero-Salinas, Cano-Escoriaza, et al., 2022; Davey et al., 2018)con trabajos sobre hábitos de uso del

smartphone (Anshari et al., 2016). Estos hallazgos sugieren que el *phubbing* forma parte de las rutinas diarias de interacción y atención en diferentes etapas educativas, con posibles efectos sobre la atención compartida, la presencia interpersonal y la participación académica.

Respecto al segundo objetivo (*examinar diferencias en la manifestación del phubbing según sexo y tipo de estudios*), los análisis factoriales mostraron que el tipo de estudios se asocia con diferencias en *phubbing* (AC, OT y puntuación total), mientras que no se hallaron diferencias robustas por sexo ni en el contraste ómnibus ni en el modelo factorial. Este patrón coincide con la literatura que describe resultados inconsistentes en las diferencias por sexo y edad, y con estudios que encuentran niveles similares entre mujeres y varones (Błachnio et al., 2021). En cambio, el incremento del *phubbing* en universitarios es congruente con otras investigaciones pese a la heterogeneidad entre países y muestras (Cebollero-Salinas, Cano-Escoriaza, et al., 2022; Davey et al., 2018; Medina-Morales y Villalón-Hernández, 2023). Desde una perspectiva psicoeducativa, este patrón destaca la necesidad de atender a los hábitos de uso del móvil en etapas formativas superiores, donde una mayor autonomía puede coexistir con dinámicas de hiperconectividad que repercuten en la autorregulación, la interacción presencial y la implicación académica.

En cuanto al *análisis de asociaciones entre phubbing y diferentes indicadores de ajuste psicoemocional (tercer objetivo)*, las correlaciones muestran que el *phubbing* se asocia positivamente con dificultades emocionales y conductuales (SDQ) y, de forma más marcada, con el uso problemático de Internet (CIUS), además de relacionarse negativamente con la autoestima. Este patrón coincide con estudios que vinculan el *phubbing* con vulnerabilidades psicoemocionales y con usos tecnológicos disfuncionales, como la adicción a redes sociales o problemas asociados a Internet (Bitar et al., 2021; Palenzuela-Luis et al., 2022). También encaja con investigaciones sobre correlatos psicosociales y rasgos vinculados al *phubbing* (García et al., 2024) así como con modelos que destacan mecanismos motivacionales como el FoMO y ciertos rasgos de personalidad (Błachnio y Przepiorka, 2019). La relación con dificultades emocionales y conductuales resulta especialmente relevante por su impacto en el bienestar y el rendimiento en adolescentes (Sánchez-García et al., 2018). En el ámbito educativo, estas asociaciones subrayan que el *phubbing* puede actuar no solo como conducta digital, sino como una señal ligada al bienestar del alumnado, a su ajuste cotidiano y a la calidad de sus relaciones. Los resultados sugieren que el *phubbing* puede funcionar como un indicador de desajuste tecnológico y, a la vez, como una conducta que co-ocurre con malestar o dificultades de autorregulación socioemocional, aportando información útil para comprender patrones de adaptación educativa donde convergen hábitos digitales, malestar emocional y dificultades de regulación interpersonal.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo (estimar un modelo multivariable para identificar factores predictores del *phubbing* total a partir de variables sociodemográficas, psicoemocionales y tecnológicas), el principal hallazgo del modelo multivariable fue la estrecha asociación existente entre el uso problemático de Internet y el *phubbing*, incluso tras controlar conjuntamente las variables sociodemográficas y psicoemocionales. Este resultado muestra que el UPI mantiene una asociación independiente con el *phubbing* dentro del modelo ajustado (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; Karadağ et al., 2015), así como con la validación española de la Escala de *Phubbing*, en la que la adicción a Internet, la intrusión de Facebook y el miedo a perderse algo se relacionaron significativamente con esta conducta (Blanca & Bendayan, 2018). También coincide con investigaciones realizadas en población estudiantil española que han encontrado asociaciones positivas entre *phubbing* y uso problemático de Internet, junto con relaciones negativas con la autoestima. La capacidad explicativa del modelo, próxima a un tercio de la varianza, respalda una interpretación multifactorial del fenómeno. En este marco, el uso problemático de Internet mantuvo una asociación independiente con el *phubbing* tras considerar conjuntamente las restantes variables incluidas en el modelo. Dado el carácter transversal del estudio, estos resultados deben interpretarse como asociaciones ajustadas y no como evidencia de precedencia temporal o causalidad.

Estos hallazgos apuntan a la necesidad de intervenciones preventivas que vayan más allá de la mera restricción del dispositivo e incluyan: a) educación digital orientada a hábitos saludables, b) estrategias de autorregulación atencional y gestión del tiempo de pantalla, y c) acciones de promoción del bienestar socioemocional. El vínculo hallado entre *phubbing* y el uso problemático de Internet sugiere que las medidas más eficaces serán aquellas que aborden de forma amplia los patrones de uso tecnológico, incorporando competencias para un manejo funcional, consciente y socialmente responsable de las TIC. Son actuaciones que pueden integrarse en planes de acción tutorial, programas de convivencia, iniciativas de bienestar emocional y propuestas de alfabetización digital para favorecer un uso más consciente, autorregulado y respetuoso del teléfono móvil. Asimismo, los resultados respaldan considerar el *phubbing* como una conducta relevante en la prevención psicoeducativa, dado su potencial impacto en la atención, la interacción presencial y la calidad de la convivencia en los contextos formativos.

El estudio presenta varias limitaciones. Su diseño transversal y el uso de autoinformes impiden establecer causalidad y pueden introducir sesgos; el muestreo por conveniencia limita la generalización de los resultados; y el tamaño diferencial entre subgrupos aconsejan cautela, pese a los análisis de robustez. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales, medidas más

objetivas del uso del dispositivo y variables contextuales (como clima de aula, convivencia y participación) para precisar la relevancia psicoeducativa del *phubbing*.

En conclusión, el *phubbing* se perfila como un fenómeno asociado tanto a patrones de uso tecnológico como al ajuste psicoemocional del alumnado. Los resultados, obtenidos en una amplia muestra española de distintos niveles educativos, apoyan estrategias preventivas que integren educación digital, autorregulación y bienestar socioemocional. Su abordaje puede contribuir a promover un uso más responsable de la tecnología y una interacción presencial de mayor calidad en los contextos educativos.

Referencias

ANSHARI, Muhammad; ALAS, Yabit; HARDAKER, Glenn; JAIDIN, J. Halida; SMITH, Mark; & AHAD, Annie D. (2016). Smartphone habit and behavior in Brunei: Personalization, gender, and generation gap. *Computers in Human Behavior 64*, 719-727. https://doi.org/10.1016/ j.chb.2016.07.063

BERGER, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.

BITAR, Zeinab; HALLIT, Souheil; KHANSA, Wael; & OBEID, Sahar (2021). Phubbing and temperaments among young Lebanese adults: The mediating effect of self-esteem and emotional intelligence. *BMC Psychology 9*(1), Artículo 87. https://doi.org/10.1186/s40359-021-00594-7

BŁACHNIO, Agata; & PRZEPIORKA, Aneta (2019). Be aware! If you start using Facebook problematically you will feel lonely: Phubbing, loneliness, self-esteem, and Facebook Intrusion. A cross sectional study. *Social Science Computer Review 37*(2), 270-278. https://doi.org/ 10.1177/0894439318754490

BŁACHNIO, Agata; PRZEPIÓRKA, Aneta; GORBANIUK, Oleg; BENDAYAN, Rebecca; MCNEILL, Monika; ANGELUCI, Alan; ABREU, Ana Maria; BEM EZRA, Menachem; BENVENUTI, Martina; BLANCA, Maria J.; BRKLJACIC, Tihana; ČUŠ BABIĆ, Nenad; GORBANIUK, Julia; HOLDOŠ, Juraj; IVANOVA, Ana; KARADAĞ, Engin; MALIK, Sadia; MAZZONI, Elvis; MILANOVIC, Anita; ... & YU, Shu (2021). Measurement invariance of the Phubbing Scale across 20 countries. *International Journal of Psychology 56*(6), 885-894. https://doi.org/10.1002/ijop.12790

BURNS, Mary (2021). *Technology in Education: Background Paper for 2023 Global Education Monitoring Report Technology in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

CAPILLA, Estefanía; ISSA, Tomayess; GUTIÉRREZ, Prudencia; & CUBO, Sixto (2021). A descriptive literature review of phubbing behaviors. *Heliyon 7*(5), Artículo e07037. https://doi.org/ 10.1016/j.heliyon.2021.e07037

CEBOLLERO-SALINAS, Ana; BAUTISTA-ALCAINE, Pablo; ÍÑIGUEZ-BERROZPE, Tatiana; & ELBOJ-SASO, Carmen (2022). ¿Te importaría prestarme atención? El Phubbing en la adolescencia como reto educativo en la convivencia digital y presencial. *Revista Complutense de Educación 33*(4), 601-610. https://doi.org/10.5209/rced.76360

CEBOLLERO-SALINAS, Ana; CANO-ESCORIAZA, Jacobo; & OREJUDO, Santos (2022). Are emotional ecompetencies a protective factor against habitual digital behaviors (media multitasking, cybergossip, phubbing) in spanish students of secondary education? *Computers and Education 181*, Artículo 104464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104464

CHOTPITAYASUNONDH, Varoth; & DOUGLAS, Karen M. (2016). How «phubbing» becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior 63*, 9-18. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018

DAVEY, Sanjeev; DAVEY, Anuradha; RAGHAV, SantoshK; SINGH, JaiV; SINGH, Nirankar; BLACHNIO, Agata; & PRZEPIÓRKAA, Aneta (2018). Predictors and consequences of «Phubbing» among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family and Community Medicine 25*(1), 35-42. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_71_17

DAVID, Meredith E.; & ROBERTS, James A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research 2*(2), 155-163. https://doi.org/10.1086/690940

D'OREY, María; SÁEZ-SUANES, Gema P.; ÁLVAREZ-COUTO, María; & HOFMANN, Stephan G. (2023). A spanish adaptation and validation of the Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire. *Environment and Social Psychology 8*(2), Artículo 1697. https://doi.org/10.54517/esp.v8i2.1697

ESCALERA-CHÁVEZ, Milka Elena; GARCÍA-SANTILLÁN, Arturo; & MOLCHANOVA, Violeta S. (2020). Phubbing behavior: Is there a gender difference in college students? *European Journal of Contemporary Education 9*(3), 546-551. https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.546

GARCIA, Miguel A.; LERMA, Marcos; PEREZ, Mariany Gainza; MEDINA, Kevin Sandoval; RODRIGUEZ-CRESPO, Andrea; & COOPER, Theodore V. (2024). Psychosocial and personality trait associates of phubbing and being phubbed in hispanic emerging adult college students. *Current Psychology 43*(6), 5601-5614. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04767-y

KARADAĞ, Engin; TOSUNTAŞ, Şule Betül; ERZEN, Evren; DURU, Pinar; BOSTAN, Nalan; ŞAHIN, Berrak Mizrak; ÇULHA, Ilkay; & BABADAĞ, Burcu (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions 4*(2), 60-74. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005

MARTÍN-ALBO, José; NÚÑEZ, Juan L.; NAVARRO, José G.; & GRIJALVO, Fernando (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology 10*(2), 458-467. https://doi.org/10.1017/S1138741600006727

MEDINA-MORALES, Gladys del Carmen; & VILLALÓN-HERNÁNDEZ, Raquel (2023). Estudio de la prevalencia del phubbing durante clases ocasionado por el uso de apps. *Alteridad 18*(1), 59-69. https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.05

MEIRINHOS, Manuel (2015). Os desafios educativos da geração Net. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr.(13), 125-129. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.453

NAZIR, Thseen; & BULUT, Sefa (2019). Phubbing and what could be Its determinants: A dugout of literature. *Psychology 10*(6), 819-829. https://doi.org/10.4236/psych.2019.106053

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://sdgs.un.org/es/2030agenda

ORTUÑO-SIERRA, Javier; FONSECA-PEDRERO, Eduardo; INCHAUSTI, Félix; & SASTRE-RIBA, Silvia (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ). *Papeles del psicólogo 37*(1), 14-26. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77844204003

ORTUÑO-SIERRA, Javier; PÉREZ-SÁENZ, Julia; MASON, Oliver; PÉREZ DE ALBENIZ, Alicia; & FONSECA PEDRERO, Eduardo (2024). Uso Problemático de Internet en adolescentes: Validación en español de la Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS). *Adicciones 36*(3), 247-256. https://doi.org/10.20882/adicciones.1801

PALENZUELA-LUIS, Natacha; DUARTE-CLÍMENTS, Gonzalo; GÓMEZ-SALGADO, Juan; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, José Ángel; & SÁNCHEZ-GÓMEZ, María Begoña (2022). Questionnaires assessing adolescents' self-concept, self-perception, physical activity and lifestyle: A systematic review. *Children 9*(1), Artículo 91. https://doi.org/10.3390/children9010091

RAMA-GARRIDO, Lucía; REY-MUIÑOS, Pilar; ESTÉVEZ, Iris; & GONZÁLEZ-SANMAMED, Mercedes (2026). El fenómeno del «phubbing» en alumnado universitario: Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación 13*(1), Artículo e12627. https://doi.org/10.17979/reipe.2026.13.1.12627

RIAL, Antonio; GOLPE, Sandra; GÓMEZ, Patricia; & BARREIRO, Carmen (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Health and Addictions/Salud y Drogas 15*(1), 25-38. https://doi.org/10.21134/haaj.v15i1.223

SÁNCHEZ-GARCÍA, María Angeles; LUCAS-MOLINA, Beatriz; FONSECA-PEDRERO, Eduardo; PÉREZ-ALBÉNIZ, Alicia; & PAINO, Mercedes (2018). Dificultades emocionales y comportamentales en la adolescencia: Relación con bienestar emocional, afecto y rendimiento académico. *Anales de Psicología 34*(3), 482-489. https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631

SHAHIBI, Mohd Sazili; & RUSLI, Ku Nur Khafidhah Ku (2017). The influence of Internet usage on student's academic performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 7*(8), 873-887. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i8/3301

SOLMI, Marco; RADUA, Joaquim; OLIVOLA, Miriam; CROCE, Enrico; SOARDO, Livia; SALAZAR DE PABLO, Gonzalo; IL SHIN, Jae; KIRKBRIDE, James B., JONES, Peter; HAN KIM, Jae; YEOB KIM, Jong; CARVALHO, Andrè F.; SEEMAN, Mary V.; CORREL, Cristoph U. & FUSAR-POLI, Paolo (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: Large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry 27*(1), 281-295. https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7

TWENGE, Jean M.; & CAMPBELL, W. Keith (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports 12*, 271-283. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003

VILLAFUERTE-GARZÓN, Cristian Moises; & VERA-PEREA, María (2018). Phubbing y género en un sector académico en Quito: Uso, abuso e interferencia de la tecnología. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (79), 1-19. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9156

Fecha de recepción: 9 de abril de 2026
Fecha de revisión: 17 de septiembre de 2026
Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2026
Fecha de publicación: 25 de septiembre de 2026