

Silvia Anzano Oto

Dinámicas de participación digital
en las redes sociales y sus
implicaciones socioeducativas: un
análisis de percepciones de
usuarios adolescentes

Director/es

Vázquez Toledo, Sandra
Latorre Cosculluela, Cecilia

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Tesis Doctoral

**DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN DIGITAL EN LAS
REDES SOCIALES Y SUS IMPLICACIONES
SOCIOEDUCATIVAS: UN
ANÁLISIS DE PERCEPCIONES DE USUARIOS
ADOLESCENTES**

Autor

Silvia Anzano Oto

Director/es

Vázquez Toledo, Sandra
Latorre Cosculluela, Cecilia

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2022



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

Dinámicas de participación digital
en las redes sociales y sus
implicaciones socioeducativas: un
análisis de percepciones de usuarios
adolescentes

Autora

Silvia Anzano Oto

Directoras

Sandra Vázquez Toledo

Cecilia Latorre Cosculluela

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. 2022.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, especialmente a mis padres, por su apoyo incondicional durante este largo camino.

A mis directoras de tesis, Sandra Vázquez y Cecilia Latorre por ser mis guías en este proceso, por vuestro incansable optimismo y por vuestros refuerzos positivos que enriquecían y motivaban la elaboración de esta tesis doctoral.

A Jesús Vázquez, por apostar y confiar en mí. Por sus sabios consejos desde su gran experiencia profesional e investigadora.

A mis amistades, que durante estos cuatro años han comprendido mis momentos de concentración y “encierro” para trabajar en esta tesis doctoral, siendo menos frecuentes nuestros encuentros. Siempre han estado ahí, dándome ánimos y celebrando los avances y logros. Gracias por vuestro tiempo y por ser como sois.

Esta tesis doctoral se ha desarrollado en un entorno de lo más acogedor, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. En ella he sido estudiante y docente, bonitas experiencias a nivel personal y profesional. Por eso quiero agradecer a los compañeros con los que he compartido asignaturas, por su comprensión. Además, hago extensibles estos agradecimientos a todo el profesorado de esta Facultad por su compañerismo. Especialmente, quiero dar las gracias a mis compañeros de despacho, por compartir todos nuestros momentos más alegres y menos de cada una de las tesis doctorales que se han elaborado. Por el apoyo durante este tiempo.

Agradecer también la labor de apoyo del grupo de Investigación “Educación y Diversidad” (EDI) de la Universidad de Zaragoza. Gracias a la Universidad Católica del Uruguay por acogerme en la distancia y facilitar la realización online de la estancia predoctoral, a causa de la pandemia. Por supuesto, también a los adolescentes participantes de este estudio que cumplimentaron la encuesta.

Prefiero no mencionar expresamente para no olvidarme a nadie. A todas las personas que os habéis preocupado por esta tesis, que me habéis aconsejado, orientado, que me habéis sacado una sonrisa con vuestros mensajes. Gracias.

Todos formáis parte de esta tesis doctoral, sin vosotros no hubiera sido lo mismo. Enormes gracias a todos.

APROBACIÓN ÉTICA

Esta investigación cuenta con el dictamen favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) (Ver Apéndice A).

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1.Introducción	7
1.2.Justificación de la investigación y aproximación a la temática del estudio	10
1.3.Objetivos de la investigación y estructura de la tesis doctoral	12
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1.Evolución del impacto de las redes sociales en la sociedad desde una perspectiva diacrónica	19
2.2.Conceptualización y clasificación de las redes sociales	21
2.3.La adolescencia como etapa crucial en el desarrollo de las personas... ..	24
2.4.Usos e impacto de las redes sociales entre los adolescentes	26
2.4.1. Oportunidades para las redes sociales en el entorno académico.....	29
2.4.2. El papel de las redes sociales en los procesos de socialización	32
2.4.3. Implicaciones de la pandemia causada por el COVID-19 en el uso de las redes sociales	36
2.5.Principales investigaciones a nivel nacional sobre redes sociales en adolescentes.....	40
2.6.Referencias	57
3. LA REALIDAD DIGITAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: USOS, FINALIDADES Y PERFILES EN LAS REDES SOCIALES.....	86
3.1.Introducción	89
3.2.Revisión de la literatura	89
3.2.1. Las redes sociales más populares y el perfil de conectividad en la adolescencia.....	89
3.2.2. Usos de las redes sociales entre la población adolescente.....	92
3.2.3. El rol parental en el mundo digital: mediación con sus hijos adolescentes	95

3.3.Método	99
3.3.1. Muestra	99
3.3.2. Instrumento	102
3.3.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos.....	102
3.4.Resultados	104
3.5.Discusión.....	110
3.6.Conclusiones	115
3.7.Referencias	117
4. BINOMIO REDES SOCIALES-RENDIMIENTO ACADÉMICO: PERCEPCIONES DE LOS ADOLESCENTES.....	132
4.1.Introducción	134
4.2.Revisión de la literatura.....	136
4.2.1. Perspectivas sobre la influencia del uso las redes sociales en el rendimiento académico	136
4.3.Método	140
4.3.1. Muestra.....	141
4.3.2. Instrumento.....	143
4.3.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos	144
4.4.Resultados	145
4.5.Discusión.....	178
4.6.Conclusiones	182
4.7.Referencias	189
5. LUCES Y SOMBRAS DE LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA.....	200
5.1.Introducción	202
5.2.Revisión de la literatura.....	202
5.2.1. La función socializadora de las redes sociales en los adolescentes	202
5.2.2. Modalidades de interacción o comunicación: cara a cara y/o en redes sociales.....	205
5.3.Método	207
5.3.1. Muestra.....	208
5.3.2. Instrumento.....	209

5.3.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos	210
5.4.Resultados	211
5.5.Discusión.....	219
5.6.Conclusiones	222
5.7.Referencias	225
6. CONCLUSIONES.....	237
6.1.Implicaciones para la formación y práctica con redes sociales	242
6.2.Limitaciones y perspectivas de futuro	246
6.3.Referencias	249
7. APÉNDICES	257
7.1.Apéndice A. Informe Dictamen Favorable del Comité de Ética	257

RESUMEN

La sociedad está en constante transformación y, especialmente, se promueven cambios vertiginosos hacia su digitalización con la introducción de multitud de dispositivos y herramientas nuevas que van surgiendo con el transcurso de los años y el desarrollo tecnológico. Considerando la literatura de los últimos tiempos, en la que se muestra el impacto producido por las redes sociales en el día a día de las personas y, más concretamente, entre los hábitos de la población adolescente, la presente tesis doctoral se inicia con una revisión teórica sobre los orígenes de las redes sociales, su concepto y algunas clasificaciones en cuanto a su tipología. Del mismo modo, se expone el impacto que las redes sociales ejercen tanto a nivel educativo como social en la vida de los adolescentes y las implicaciones de estos medios en la época de pandemia por COVID-19. Esta parte más teórica finaliza con una revisión de estudios recientes acerca de las redes sociales en los que se han visto implicadas poblaciones de adolescentes del contexto español.

Partiendo de la consideración de que los adolescentes constituyen una de las poblaciones que mayor uso hacen de las redes sociales, además de poder ser considerada como una población vulnerable en lo que respecta al uso que realizan, se presenta el conjunto de estudios de esta tesis doctoral con el objetivo general de aportar conocimiento tanto teórico como empírico acerca de las percepciones de estos jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria de trece centros diferentes de la provincia de Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón, España) sobre el uso de las redes sociales y sus posibles consecuencias en la vida cotidiana, fundamentalmente socioeducativas.

Las redes sociales ofrecen diversas posibilidades que resultan atractivas, especialmente para los adolescentes y, por lo tanto, estos las incluyen en sus dinámicas de funcionamiento diario. En este sentido, un primer estudio versa acerca de las percepciones que tienen los adolescentes sobre su relación con las redes sociales. Específicamente, se analizan el tipo y la finalidad de las redes sociales que utilizan y su perfil de conectividad. Todo ello, ha facilitado la obtención de una visión global sobre las prácticas de los adolescentes en las distintas redes sociales.

Los avances digitales de la sociedad alcanzan diferentes ámbitos, y el educativo es uno de ellos. En los últimos años, ha aumentado la preocupación de los posibles efectos de las redes sociales en la formación de los adolescentes. Prosiguiendo en esta dirección vinculada al análisis de las prácticas de los adolescentes en las redes sociales, un segundo estudio de carácter cuantitativo analiza posibles usos de las redes sociales con fines académicos que pueden hacer los jóvenes y la relación con su formación académica. De este modo, se muestra el papel que pueden ejercer las redes sociales en la educación y su influencia en el rendimiento académico de los adolescentes.

Por último, el tercer estudio se focaliza en el desarrollo de la vida social de los adolescentes teniendo presentes las redes sociales. Concretamente, se analiza el uso social que hacen los adolescentes de las redes sociales y se estudian posibles consecuencias tanto en su formación como en los patrones de socialización con sus iguales. Así, se analizan dos aspectos muy significativos para los adolescentes: sus iguales, quienes son fundamentales en esta etapa de desarrollo, y las redes sociales, a las que dedican gran parte de su tiempo.

En definitiva, esta tesis doctoral analiza y reflexiona en profundidad sobre el uso actual que realizan los adolescentes de estas herramientas y sus implicaciones socioeducativas, que encuentra su punto de partida en el análisis derivado de las percepciones de dichos agentes como protagonistas. En base a ellas, se trazan futuras líneas de investigación que deben continuar aportando base científica y conocimiento actualizado de tal manera que se proporcionen estrategias acordes a las necesidades tecnológicas de la sociedad del momento.

ABSTRACT

Society is in constant transformation and, especially, dizzying changes are promoted towards its digitalization with the introduction of a multitude of new devices and tools that are emerging over the years and technological development. Considering the literature of recent times, which shows the impact produced by social networks in the daily life of people and, more specifically, among the habits of the adolescent population, this doctoral thesis begins with a theoretical review of the origins of social networks, their concept and some classifications as to their typology. In the same way, the impact of social networks at both educational and social levels in the lives of adolescents and the implications of these media in the time of the COVID-19 pandemic are presented. This more theoretical part ends with a review of recent studies on social networks involving adolescent populations in Spain.

Based on the consideration that adolescents are one of the populations that make most use of social networks, in addition to being considered a vulnerable population in terms of their use, the set of studies in this doctoral thesis is presented with the general objective of providing both theoretical and empirical knowledge about the perceptions of these young people in compulsory secondary education from thirteen different centers in the province of Huesca (Autonomous Community of Aragon, Spain) on the use of social networks and their possible consequences in everyday life, mainly socio-educational.

Social networks offer various possibilities that are attractive, especially for adolescents, and therefore, they include them in their daily functioning dynamics. In this sense, a first study deals with the perceptions

that adolescents have about their relationship with social networks. Specifically, the type and purpose of the social networks they use and their connectivity profile are analyzed. All this has facilitated obtaining a global vision of the practices of adolescents in the different social networks.

Digital advances in society reach different areas, and education is one of them. In recent years, there has been growing concern about the possible effects of social networks on the education of adolescents. Continuing in this direction linked to the analysis of the practices of adolescents in social networks, a second quantitative study analyzes possible uses of social networks for academic purposes that young people can make and the relationship with their academic training. In this way, it shows the role that social networks can play in education and their influence on the academic performance of adolescents.

Finally, the third study focuses on the development of the social life of adolescents, taking into account social networks. Specifically, the social use of social networks by adolescents is analyzed and possible consequences are studied both in their education and in the patterns of socialization with their peers. Thus, two very significant aspects for adolescents are analyzed: their peers, who are fundamental at this stage of development, and social networks, to which they dedicate a large part of their time.

In short, this doctoral thesis analyzes and reflects in depth on the current use of these tools by adolescents and their socio-educational implications, which finds its starting point in the analysis derived from the perceptions of these agents as protagonists. Based on them, future lines of research are outlined, which should continue to provide a scientific basis

and updated knowledge in order to provide strategies in line with the technological needs of today's society.

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Hace una década se utilizaba Internet fundamentalmente para la comunicación con personas conocidas o desconocidas a través de redes sociales o chat (Mesch, 2009). En el 2018, según el Informe de Sociedad Digital realizado por Telefónica, un 67% de las personas usuarias de Internet utilizaban las redes sociales (Martín et al., 2019). Estos datos reflejan que Internet y las redes sociales impregnan cada recodo de nuestra actividad diaria y hace que la sociedad esté en constante evolución y adaptación a lo digital, a veces debe hacerlo en tiempo record (Gómez et al., 2015).

Estos avances se ven todavía más afianzados con la llegada de los teléfonos inteligentes, más bien conocidos como *smartphones*. Estos dispositivos suelen tener pantallas táctiles, conexión a Internet, reproductores de música y vídeo, cámara, GPS y, evidentemente, permiten la instalación de multitud de aplicaciones (Haug et al., 2015). Asimismo, posibilitan el almacenamiento de información, verificar el correo electrónico, servicio de agenda y recordatorios, además de lo más básico como llamar o enviar mensajes de texto (que los teléfonos móviles más antiguos ya lo hacían posible). A este listado de funciones, entre otras posibilidades, se añade el acceso a las redes sociales, uno de los recursos de mayor impacto en las personas gracias a su poder comunicativo, a su inmediatez, a su integración social o a sus múltiples beneficios (Gómez et al., 2015). Estos dispositivos tienen capacidad de controlar numerosas

esferas de la vida de las personas y hacen que el comportamiento humano cambie en función de los mismos (Haug et al., 2015; Jameel et al., 2019).

El *smartphone* nos acompaña a cualquier lugar, formando parte de la identidad de la persona, ya que garantiza la presencia social y relacional del individuo en el mundo (Hoffner et al., 2015). Por esto, resulta impensable no tener el dispositivo móvil siempre accesible, que es algo tan simple como el hecho de “no llevarlo en el bolsillo” (González y Martínez, 2018). De esta forma, se tiene acceso a cantidades inmensas de información, que se propagan con gran agilidad y en distintas versiones, lo que facilita la actualización constante y, por lo tanto, se instala “en la mente y vida de los más jóvenes” (Rumayor, 2016, p. 85). Además de todas las posibilidades citadas, los móviles también posibilitan el acceso a las redes sociales. Estas son indispensables para muchas personas, hasta tal punto que aquellas que no pertenecen a alguna red social no se sienten completamente integradas en la sociedad, por no estar en contacto virtual con otros individuos, no estar actualizados de sus vidas y por no mostrar ellos su vida (González y Martínez, 2018).

Las redes sociales se han convertido en herramientas omnipresentes a una velocidad pasmosa (Jenkins et al., 2020) ya que eliminan barreras geográficas y ofrecen una comunicación instantánea (Maldonado et al., 2019). Con estas circunstancias la sociedad evoluciona y las personas modifican sus hábitos (tiempo de dedicación, satisfacción, etc.) ante esta incorporación de las redes sociales a la vida (Maldonado et al., 2019). De esta manera, las redes sociales forman de inmediato parte fundamental de la vida de las personas (Bjornestad et al., 2020) y dejan huella en la cultura y valores (Larsen, 2017). Esto queda patente en el incremento desmesurado

de la población conectada a diario y que intercambia información a través de las redes sociales (Liu et al., 2018; Molavi et al., 2018), convirtiéndose su uso en una actividad cotidiana (Monacis et al., 2017). Tal es el impacto, que Akkin Gürbüz et al. (2017) señalan que el uso de las redes sociales es la actividad en línea más habitual de la última década.

A pesar de que las redes sociales estén generalizadas a toda la población y forman parte de nuestro día a día, se debe reseñar que, de todos los usuarios, son los adolescentes los que más las utilizan (Kemp, 2017; Marengo et al., 2018; Rideout y Robb, 2018; Settanni et al., 2018) y cada vez a edades más tempranas (Livingstone et al., 2014). Este grupo poblacional joven según Gupta y Bashir (2018) las utilizan con finalidades variadas: académicas, de entretenimiento y de socialización. Así se refleja que las redes sociales tienen gran impacto en la vida de los adolescentes, pues se encuentran incorporadas a cualquier ámbito de su vida. Concretamente, en relación con lo académico, existen resultados opuestos en cuanto a la mejora (Manca y Ranieri, 2016; Min, 2017) o reducción (Morocco, 2015; Swain y Pati, 2019) del rendimiento académico de los adolescentes por el uso de las redes sociales. Por otro lado, en los centros educativos se está en proceso de incorporación de las mismas como herramienta didáctica (Maqableh et al., 2015) dado su potencial a nivel didáctico. Por último, en lo concerniente al impacto en la socialización de los adolescentes se reseña que las redes sociales facilitan la interacción a través de comentarios y/o mensajes, mediante la visualización del contenido publicado por otros usuarios y algunas otras alternativas, como la realización de videollamadas (González y Martínez, 2018). Del mismo modo, se pueden conocer personas y crear nuevas amistades, e incluso incrementar la comunicación entre iguales (IAB, 2021; Verduyn et al.,

2021). Sin embargo, esta socialización a través de las redes sociales provoca debate (Orben y Dunbar, 2017) y, al mismo tiempo, preocupación por su compatibilidad o complementariedad con la socialización cara a cara de los adolescentes (Baym et al., 2007; Lima et al., 2017). Otros estudios evidencian, efectos negativos derivados del abuso de estas herramientas, el uso excesivo de las redes sociales puede tener consecuencias peligrosas para los adolescentes como comportamientos complicados y ataques personales (Best et al., 2014; Paredes et al., 2015), entre otras.

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y APROXIMACIÓN A LA TEMÁTICA DEL ESTUDIO

Una de las vías principales para el incremento de conocimiento y extracción de conclusiones válidas y fiables sobre la realidad que vivimos, situaciones y fenómenos que suceden en nuestro entorno es, para cualquiera que sea el área de conocimiento, la investigación.

En este sentido, el desarrollo de investigaciones empíricas y rigurosas conforma uno de los aportes fundamentales a la temática relacionada con las redes sociales, eso sí, sin obviar las posibles limitaciones a las que cualquier estudio se ve expuesto y que deben ser asumidas (Hueso y Cascant, 2012).

Los datos proporcionados por los estudios empíricos desarrollados pueden considerarse como incentivos para analizar el impacto de las redes sociales en las vidas de la población adolescente (Apaolaza et al., 2013). De este modo, se podría considerar como un componente para fomentar el continuo avance hacia los usos más adecuados de las redes sociales y así lograr una inclusión beneficiosa de estos medios en la vida adolescente.

Para todo ello, es necesaria la utilización de evidencias que encaminen el proceso investigador hacia la dirección más oportuna. Lo más idóneo es que dichas evidencias provengan de las propias voces de los agentes implicados, en este caso de los adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO).

Las redes sociales en la adolescencia como cuestión a estudiar han sido objeto de un progresivo incremento de trabajos empíricos durante la última década (Dalvi-Esfahani et al., 2021; Dennen et al., 2020; Sarmiento et al., 2020). Así pues, cada vez más se encuentra ampliamente aceptado que el traslado a la realidad de las experiencias promovidas por las redes sociales en cada periodo de tiempo requiere una revisión y análisis periódicos de las prácticas en estos medios y sus efectos, principalmente en la adolescencia (Casaló et al., 2022; Halpern et al., 2020).

Desde el panorama internacional, la literatura ha evidenciado que, en términos generales, las redes sociales son indispensables en el día a día de los adolescentes (Coyne et al. 2020; Duggan, 2015; Greenhow y Askari, 2017; Kushlev et al., 2019; Micheli 2016). Sin embargo, las percepciones acerca de los tiempos que a ellas dedican, así como algunas consecuencias, tienden a ser preocupantes (Kerestes y Stulhofer, 2020; Livingstone, 2008; Nie, 2001). Precisamente son los adolescentes los protagonistas de las prácticas tecnológicas en la sociedad actual (Marengo et al., 2018; Settanni et al., 2018). Por ende, el vínculo entre estas y las actitudes y creencias de los adolescentes va a ser clave en el momento de iniciar cualquier proceso reflexivo hacia una sociedad digital.

En cuanto al ámbito nacional, no abundan los estudios dedicados al análisis de los usos de las redes sociales y los posibles efectos en su

formación académica y en la socialización de los adolescentes de la ESO (Casaló et al., 2022; Kasperski y Blau, 2020).

Considerando estas premisas, se ha diseñado y desarrollado la presente tesis doctoral, conducente a la realización de un análisis que permitiera reflejar las percepciones de los adolescentes sobre el uso que desempeñan de las redes sociales y posibles efectos en los diferentes ámbitos de sus vidas, más concretamente, sus implicaciones socioeducativas.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL

El análisis de las prácticas desarrolladas en el mundo virtual, principalmente entre la población joven, y las consecuencias derivadas de tales acciones, resulta de considerable atractivo para la literatura cuyo centro de interés principal son las redes sociales, para los adolescentes usuarios de estos medios, para sus familias y, de forma menos directa, para los centros educativos. Considerando esta motivación previa se plantean entre otras las siguientes cuestiones de investigación: ¿Para qué utilizan los adolescentes de la ESO preferentemente las redes sociales?, ¿Predomina en estos estudiantes la comunicación mediante redes sociales sobre la comunicación en persona?, ¿Los adolescentes dedican tanto tiempo a las redes sociales que se aíslan de la vida social e, incluso, de pasar tiempo con sus seres más cercanos o sin practicar su hobby?, ¿Qué implicaciones educativas tiene el uso actual que realizan los adolescentes de estas redes? A la luz del planteamiento de las cuestiones indicadas previamente, surge el objetivo general de esta tesis doctoral traducido en la aportación de conocimiento tanto teórico como empírico a la literatura disponible hasta

el momento en relación a las percepciones de los adolescentes de la ESO sobre el uso de las redes sociales y sus posibles consecuencias en la vida cotidiana, especialmente socioeducativas. En concreto, la investigación se enmarca y desarrolla en trece centros educativos en los que se imparte la ESO en la provincia de Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón, España). Para ello, esta tesis doctoral se presenta estructurada en torno a tres estudios de carácter empírico y de corte cuantitativo. En ellos se analizan diferentes elementos relacionados con las redes sociales, cuáles de ellas predominan entre los adolescentes, con qué finalidad las utilizan, cuál es su perfil de conectividad y sus posibles consecuencias, especialmente socioeducativas.

En primera instancia, el objetivo del Estudio 1 se concreta en analizar qué redes sociales utilizan, el tipo de uso predominante que hacen de las mismas los adolescentes, así como explorar su perfil de conectividad. Todo ello se obtiene del análisis estadístico descriptivo llevado a cabo con las respuestas proporcionadas por los adolescentes participantes. De esta forma es posible “fotografiar” la presencia y funcionalidad de las redes sociales en la vida cotidiana de los adolescentes.

En un siguiente espacio se desarrolla el Estudio 2 de la presente tesis doctoral. Este tiene como objetivo examinar desde un punto de vista relacional, las posibles asociaciones entre los usos académicos de las redes sociales, el tiempo que les dedican y los efectos en el ámbito educativo. Dentro de este proceso, se tienen en cuenta distintas variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el curso, y algunas otras. Todo ello hace posible la revelación de la realidad actual en cuanto al rol de las

redes sociales en la formación académica de los adolescentes como protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, el Estudio 3 aborda la repercusión que las redes sociales tienen sobre el proceso de socialización de los adolescentes. Concretamente, se persigue el objetivo de analizar las finalidades sociales para las que los adolescentes utilizan las redes sociales, así como algunas consecuencias que afectan a sus vidas. Para ello se consideran, por un lado, las percepciones de los adolescentes como seres sociales y que además es en esta etapa en la que sus iguales adquieren gran importancia y por otro, a las redes sociales con todas las posibilidades que ofrecen para desarrollar la faceta más social del individuo. En definitiva, tanto en los adolescentes como en las redes sociales se manifiesta la socialización.

La tesis doctoral finaliza con una relación de argumentos concluyentes sobre los hallazgos de cada uno de los estudios que la conforman, así como de limitaciones y perspectivas de investigación para desarrollar en el futuro.

Tabla 1. 1.*Estructura y contenido de la tesis doctoral***Capítulo 1: Introducción, justificación y finalidad de la investigación****Capítulo 2: Marco teórico**

Capítulo 3:	Objetivos	Método	Técnicas e instrumento	Participantes	Resultados
Estudio empírico 1	Analizar qué redes sociales utilizan. Averiguar el tipo de uso predominante que hacen de las mismas. Explorar el perfil de conectividad.	Estudio cuantitativo Alcance exploratorio descriptivo	Cuestionario	850 adolescentes de la ESO de trece centros de la provincia de Huesca	Estadística descriptiva
Capítulo 4:	Objetivos	Método	Técnicas e instrumento	Participantes	Resultados
Estudio empírico 2	Examinar los usos de las redes sociales, algunas consecuencias, su rol en pandemia y el tiempo que les dedican, desde una visión académica. Todo ello, tomando en	Estudio cuantitativo Alcance exploratorio descriptivo, correlacional e inferencial	Cuestionario	850 adolescentes de la ESO de trece centros de la provincia de Huesca	Estadística descriptiva, correlacional e inferencial

consideración algunas variables tales como el sexo, la edad, el curso, tipo de centro, localidad, expectativas de futuro y otras variables académicas como son la calificación media, las asignaturas pendientes y la satisfacción con sus calificaciones.

Capítulo 5:	Objetivos	Método	Técnicas e instrumento	Participantes	Resultados
Estudio empírico 3	Analizar la finalidad de uso social de las redes sociales Estudiar posibles consecuencias	Estudio cuantitativo Alcance exploratorio descriptivo y correlacional	Cuestionario	850 adolescentes de la ESO de trece centros de la provincia de Huesca	Estadística descriptiva y correlacional
Capítulo 6: Conclusiones generales de la tesis					
Capítulo 7: Apéndices					

CAPÍTULO 2

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EVOLUCIÓN DEL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA SOCIEDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DIACRÓNICA

Hace ya más de una década, el 59% de los niños y niñas entre 11 y 12 años con acceso a Internet poseían un perfil en una red social (Lilley et al., 2014), a pesar de que la edad mínima de acceso permitido son los 14 años. Fue entonces, a principios de los años 2000, cuando se produjo la adopción generalizada de las redes sociales (Vannucci et al., 2020), aunque cada vez con mayor habitualidad se da evidencias de un mayor uso, convirtiéndose en una parte imprescindible en la vida de las personas (Verduyn et al., 2017). Estas redes sociales cada vez más actualizadas y, por lo tanto, más sofisticadas ofrecen mayores posibilidades (Kloker, 2020) para vivir y convivir en una sociedad inmersa en tecnología. De esta manera se intentan satisfacer las necesidades digitales que el ser humano actual puede tener a consecuencia de los avances de estos medios.

Constantemente, las redes sociales evolucionan y surgen otras nuevas con las que sus usuarios pueden satisfacer algunas necesidades sociales básicas tales como, por ejemplo, chatear, conocer gente nueva, compartir vídeos y fotos, tener citas y/o apostar (Andreassen, 2015). Contribuciones como la de Ávila-Toscano (2012) y Urueña et al. (2011) coinciden en que la historia de las redes sociales se va construyendo conforme al desarrollo de estos medios y la actualidad del momento, ya que están en constante cambio. Tanto es así, que establecer una fecha de inicio de las redes sociales es un hecho enormemente dificultoso pues, dependiendo de los investigadores, sitúan su llegada antes o después. Shah (2016) apuesta por

la BBC (del inglés, *Bulletin Board System*) como indicio de las redes sociales en los años 80's. Ésta se fundamentaba en la descarga de diferentes tipos de archivos o juegos de Internet, al mismo tiempo que permitía enviar mensajes a otros usuarios o realizar llamadas por cable de Internet. Por otro lado, Boyd y Ellison (2007) establecen la web con el sitio "*sixdegrees.com*" como el inicio de este mundo de redes sociales. En este estudio, se toma como inicio el establecido por estos últimos investigadores y se completa la evolución en base a Boyd y Ellison (2007), Castañeda y Gutiérrez (2010) y Torres Narváez et al. (2012).

En 1997 nace la primera red social denominada "*sixdegrees.com*" y, unos meses después, AsianAvenue (EEUU). En ese mismo lugar, EEUU, surge BlackPlanet en 1999 junto con MSN Messenger en ese mismo año. Ya en la nueva década iniciada por el año 2000, se une MiGente. Un año después, en 2001, se lanzaron "Ryze.com", LinkedIn y "Tribet.net" como redes sociales profesionales. En el 2002, llega Friendster, Fotolog y LastFM. En el año 2003 aparecen MySpace, Hi5, eConozco e Imeem. Por el año 2004, nace Facebook, Orkut, Flickr y Vimeo. Ya en el 2005 se incorporan Youtube, Bebo, Windows Live Messenger y Reddit. Al año siguiente (2006), Windows Live Spaces, Twitter, Badoo y Tuenti. Dos años más tarde, en el 2008, se agregan Tumblr y Vinted. A estas, después de un año, se suman Grindr y WhatsApp. Tras 10 años en esta nueva década, es decir, en 2010, surgen Instagram y Pinterest y en 2011 aparecen Twitch, Snapchat y Tinder. En el año 2013 nacen Wallapop y Telegram y dos años después llegan 21 Buttons y Discord. En 2016 surgen Peoople, OnlyFans y TikTok y ya, en 2020, nace Clubhouse. A todas ellas, se suman algunas otras redes sociales de reciente aparición, enfocadas al ámbito educativo

como Leoteca, Brainly, Docsity, Eduskopia y Schoology, entre otras (Educación 3.0., 2021).

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS REDES SOCIALES

Desde sus comienzos hasta el presente, las redes sociales han sido definidas de distintas formas. La definición más antigua de la que se dispone es la aportada por Boyd y Ellison (2007, p. 211). Ambos autores definen los sitios de redes sociales como "servicios basados en la web que permiten a los individuos (1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y (3) ver y recorrer su lista de conexiones y las realizadas por otros dentro del sistema". Son "comunidades virtuales donde los usuarios pueden crear perfiles públicos individuales, interactuar con amigos de la vida real y conocer a otras personas con intereses compartidos" (Kuss y Griffiths, 2011, p. 3529). En esta misma dirección, Maciá y Gosende (2011) contemplan las redes sociales como plataformas y espacios web en los que sus usuarios con intereses comunes comparten información y contenidos. En su lugar, Ponce (2012) las define como:

Estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, donde tienen lugar los encuentros sociales y se muestran las preferencias de consumo de información mediante la comunicación en tiempo real, aunque también puede darse la comunicación diferida en el tiempo, como en el caso de los foros. (p. 6)

Otros investigadores como Buda et al. (2020, p. 2) complementan estas definiciones mencionando que, en ellas, “los usuarios pueden interactuar de diversas maneras a través de varias plataformas: Facebook, Instagram, Snapchat y Twitter por nombrar algunas”. Cohen et al. (2018) añaden que facilitan el intercambio de información entre las personas. Estos medios sociales que son diseñados para todas las personas y el hecho generalizado de tener una cuenta en una red social o hacer uso de ellas se consideran comportamientos normales (Andreassen, 2015) que se caracterizan por tres aspectos: el usuario tiene un perfil personalizado, el tiempo de conexión es público y la información es actualizada (Alzougool, 2018). En todas las definiciones aportadas se extrae como factor común que las redes sociales son plataformas en las que se puede interactuar con otros sujetos (O’Keefe y Clarke-Pearson, 2011). Esta misma dirección toma la Real Academia Española (RAE) (2021, p. 1) en torno a este concepto, que lo define como “plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios”.

El concepto de redes sociales tiene diferentes acepciones en función de los investigadores que lo definen, si bien la gran mayoría poseen elementos en común o son complementarias. Esto mismo sucede con las diversas agrupaciones de las redes sociales, que son elaboradas en función de un criterio establecido y en base a las redes sociales existentes en ese momento. En su caso, Thelwall (2009) clasifica las redes sociales en función de su finalidad. En primer lugar, redes sociales que se refieren a entornos sociales (por ejemplo, Facebook). Otras, denominadas de “filtrado colaborativo” como Flickr, permiten a través de las amistades navegar por diversas informaciones o multimedia que estas difunden o publican (Lerman, 2006). Por otra parte, se encuentran aquellas cuyo objetivo es la

comunicación interpersonal con intenciones recreativas denominadas “de socialización” (MySpace, Hi5, Facebook), creación de redes por motivos distintos socializar agrupadas como “creación de redes” (por ejemplo, LinkedIn) y las de “navegación social” por encontrar información o recursos interesantes en función de las personas agregadas a la red social en cuestión.

Otra categorización es la propuesta por Ponce (2012) y, posteriormente, avalada por Portillo (2019): las redes sociales horizontales (o también, generalistas o genéricas) versus Redes sociales verticales (o bien, especializadas). Las redes sociales verticales, a su vez, se subdividen en varias categorías: según la temática (profesionales, viajes, aficiones, identidad cultural, movimientos sociales, contacto, idiomas y compras), la actividad (microblogging, juegos, geolocalización y marcadores sociales) o el contenido compartido (fotos, vídeos, música, presentaciones, noticias y lecturas).

Recientemente, Webster et al. (2020) clarifican la existencia de dos tipos de redes sociales, las redes sociales offline y online. Las redes sociales online engloban aquellas redes presenciales que se establecen con la familia, vecinos, compañeros del colegio, del trabajo, etc. (Christakis y Fowler, 2009). Por el contrario, las redes sociales online son plataformas en las que se permite interactuar y crear perfiles, entre otras cuestiones. A ellas se accede mediante dispositivo tecnológico (comúnmente, *smartphone*) y requieren una conexión a Internet. Precisamente es este tipo de redes sociales el que se estudia en la presente investigación. En la actualidad, pueden dar lugar a confusión las redes sociales que una persona tiene en su entorno “online” y “offline” porque, en ocasiones, se hace

referencia de forma indistinta a amistades o relaciones en cualquier tipo de red (Webster et al., 2020).

2.3. LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA CRUCIAL EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS

El término adolescencia procede del latín “*adolescere*” que significa “crecer” y es la etapa que se encuentra entre la infancia y la adultez. Se caracteriza por una época de cambios (físicos, psicológicos, sociales, etc.) que dirigen al individuo a una vida más autónoma e independiente (Gaete, 2015). Es decir, se suele definir como la transición entre ser niño y ser adulto, pero esta percepción genera preocupación porque este paso de una etapa a otra perdura en torno a diez años y se considera, a su vez, muy largo (Coleman y Hendry, 2003).

A su vez, la adolescencia es un concepto que han definido muchos investigadores (Barquero y Calderón, 2016). En consecuencia, se detectan distintas franjas de edad sobre el desarrollo del mismo periodo evolutivo (Sawyer et al., 2012) y no parece existir acuerdo sobre las definiciones y edades que se refieren a la etapa y subetapas (Coleman y Hendry, 2003). Este hecho se evidencia en los conceptos que la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) y Unicef (2020) proponen sobre adolescencia. Según dichas organizaciones, se desarrolla a edades semejantes, pero no coincidentes. Para la OMS, la adolescencia comprende las edades de 10 a 19 años y, a su vez, se divide en dos subperiodos: la adolescencia temprana (10-14 años) y la adolescencia tardía (15-19 años). Por su parte, Unicef (2020) señala otras etapas en cuanto a la adolescencia, estas son: la adolescencia temprana (10-13 años), adolescencia media (14-16 años) y la

adolescencia tardía (16-21 años). Otra categorización de adolescencia es la que expone Berger (2007). Según este autor, la preadolescencia engloba de los 10 hasta los 13 años. De los 13 años a los 18 se vivencia la adolescencia y, como última etapa, la vida adulta emergente desde los 18 hasta los 22 años.

Aunque la adolescencia se esquematice en tres etapas, se debe tener en cuenta que no es un periodo uniforme y continuo que se reproduzca idénticamente en cada sujeto, sino que los aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales se desarrollan según los distintos ritmos madurativos (Güemes-Hidalgo et al., 2017). Por este motivo, Berger (2007, p. 429) afirma que la edad “es una guía imperfecta para definir la adolescencia porque es muy variable”. Durante ese tiempo el individuo va desarrollándose, crea un estilo de vida y adquiere algunos hábitos que perduran en la adultez (Rial et al., 2015). Para ello, la adolescencia se focaliza en tres tareas específicas de desarrollo: la búsqueda de la identidad (saber quién es), encontrar un “yo” que lo diferencie de sus familiares e iguales teniendo en cuenta sus potencialidades y limitaciones (Mathers y Loncar, 2006); la autonomía, que supone la separación progresiva de sus progenitores y el establecimiento de lazos de amistad o pareja con otras personas de su edad, además de la adquisición de habilidades laborales para poder ser en un futuro independiente económicamente; por último, el desarrollo de la competencia emocional y social que se refiere a la autorregulación de las emociones y a las relaciones con otras personas (Gaete, 2015).

En cuanto al ámbito social, se produce un incremento de las relaciones sociales con sus iguales, de tal forma que estas personas externas

a la familia son sus nuevos referentes (Giordano, 2003; Sasson y Mesch, 2016). Tanto es así, que sus costumbres se van adaptando a ese nuevo contexto que proveen para satisfacer algunas necesidades interpersonales (de pareja, de validación entre iguales) (Gaete, 2015). Eso sí, como nativos digitales que son los adolescentes en la actualidad, gestionan sus relaciones vitales a través de las redes sociales (Hernández y Alcoceba, 2015). Este proceso de socialización online se considera como elemento integrador para construir su identidad tanto personal como grupal (Hernández y Alcoceba, 2015). De este modo, las redes sociales se convierten en el medio que esta población joven utiliza para publicar las actividades que desempeñan diariamente, para aplicar la retroalimentación, para expresarse, para conocer las creencias que otros tienen sobre ellos y así ir conformándose como persona (Arab y Díaz, 2015; Baumgartner et al., 2011; Plaza, 2016). Sin embargo, no todos los comentarios virtuales que reciban van a proceder de sus iguales, sino que se pueden encontrar mensajes sin prácticamente empatía de personas desconocidas, lo que puede conllevar consecuencias en el receptor del mismo (Arab y Díaz, 2015). No obstante, independientemente de los riesgos, la población adolescente tiene muy presentes las redes sociales en su día a día (D' Arienzo et al., 2019).

2.4. USOS E IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES ENTRE LOS ADOLESCENTES

En los últimos años, la participación de los jóvenes en actividades online ha aumentado exponencialmente (Franchina y Coco, 2018; Gioia y Boursier, 2019; Kircaburun et al., 2019). De todas ellas, cabe reseñar las

relacionadas con las redes sociales (D'Arienzo et al., 2019; Kuss y Griffiths 2017) que son una de las principales fuentes de actividad en línea entre los adolescentes (Health and Human Services (HHS), 2016). Estas redes las utilizan para comunicarse con otras personas, compartir, mantener contacto con otros individuos con fines académicos, de entretenimiento, de socialización y demás funciones (Gupta y Bashir, 2018). Esto evidencia el uso generalizado de las redes sociales que existe entre este grupo poblacional (Vannucci et al., 2020). De hecho, la población adolescente se ha convertido en el sector que más utiliza las redes sociales (Kemp, 2017; Marengo et al., 2018; Rideout y Robb, 2018; Settanni et al., 2018). Resulta interesante esta cuestión pues, muchos de los adolescentes, usuarios de las redes sociales, son menores de edad según la normativa de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales (Ley Orgánica 3/2019, de 5 de diciembre). Específicamente, la citada ley en su art. 7 únicamente considera a aquellas personas mayores de 14 años con la capacidad de dar su consentimiento sobre el tratamiento de la información requerida y publicada en la red social. Esta edad puede ser establecida por cada Estado miembro del Reglamento Europeo de Protección de Datos, siempre que se encuentre la edad entre 13 y 16 años. A pesar de considerarse los 14 años como un requisito para acceder a una red social, es muy sencillo que los menores que no cumplan tal condición puedan conectarse a las redes sociales igualmente, haciendo solamente un “clic” y burlándose esas condiciones de la edad (Ricoy y Martínez-Carrera, 2020).

En cifras concretas, las redes sociales son muy utilizadas por adolescentes. El 79% de los adolescentes de 13 a 14 años y el 84% de entre 15 y 17 años poseen un perfil activo en las redes sociales (Mascheroni y Ólafsson, 2018). Algunos investigadores (Barry et al., 2017; Pew Research

Center, 2018) destacan que las redes sociales en los adolescentes son omnipresentes, ya que entre el 93 y 97% de adolescentes de 13 a 17 años usan como mínimo una red social. Tanto es así, que de media los adolescentes dedican a las redes sociales diariamente entre tres y ocho horas (Barry et al., 2017).

Por otra parte, las interacciones en estos contextos de redes sociales pueden conllevar oportunidades y riesgos (Best et al., 2014) pues pueden utilizarse incorrectamente por los adolescentes (Nasaescu et al., 2018; Sorrentino et al., 2019). En este sentido, como indica Nesi et al. (2018), las redes sociales resultan un acceso bastante sencillo a las conductas de riesgo que en ellas se exponen, de forma que sería más complicado acceder a estos comportamientos peligrosos en persona. También Rosen (2011) apunta que, generalmente, a los adolescentes el uso de las redes sociales puede repercutirles en el estudio, por ejercer de distracción, aunque la misma autora expone que las redes sociales ayudan con la socialización a los jóvenes más tímidos. En este sentido, para Frith (2017) las redes sociales pueden considerarse una influencia positiva en sus vidas. En definitiva, estos medios se convierten en una herramienta interactiva sociocultural por la posibilidad que ofrecen de continuar las amistades con cierta comodidad, de vivenciar encuentros emocionales, y de realizar compras (Watson et al., 2015; Mäntymäki y Salo, 2011). Todo ello desde cualquier lugar, esto es, se caracterizan por la ubicuidad que hace que las interacciones en las redes sociales asciendan (Sirola et al., 2019) y, todavía más, en situaciones de confinamiento derivadas de la pandemia (Zhang et al., 2020) que se ha vivido recientemente.

2.4.1. Oportunidades para las redes sociales en el entorno académico

La presencia de las redes sociales en cada una de las actividades cotidianas de cualquier individuo incentiva a que estas herramientas sean cada vez más estudiadas (Min, 2017). Precisamente este incremento de interés es lo que ha sucedido en la última década con la relación entre el rendimiento académico y las redes sociales para tratar de dar respuesta a la siguiente cuestión ¿El uso de las redes sociales es beneficioso o perjudicial para el rendimiento académico? (Liu et al., 2017).

Para encontrar una respuesta a la pregunta planteada sería interesante la introducción y abordaje educativo de las redes sociales en los centros educativos lo que, según Maqableh et al. (2015), parece que se está logrando progresivamente. En algunas asignaturas de la ESO tales como Ciencias, Historia, Literatura y Geografía, se están utilizando las redes sociales para indagar, analizar y razonar mediante los “likes”, el chat, los comentarios y compartir el trabajo, entre otras. (Schwarz y Caduri, 2016). Estos autores explican el potencial que tiene trabajar con las redes y algunas competencias que el alumnado adquiere trabajando con las redes como: investigar, desarrollar pensamiento crítico, elaborar textos digitales, difundir creaciones, trabajar cooperativamente, etc. Algunas redes sociales como Facebook, aunque no presenta un diseño específico para la enseñanza, podrían utilizarse para compartir apuntes de clase y materiales que vaya publicando el profesorado o los propios estudiantes. De este modo, se podría realizar intercambio de materiales, de ideas y se enriquecería el aprendizaje (Ainin et al., 2015). En cuanto a los idiomas, el alumnado mejora sus habilidades de lectura y escritura, así como su interés y confianza en sí mismos gracias al uso de una red social en la clase de

inglés (Batsila y Tsihouridis, 2016). Un estudio también llevado a cabo acerca del idioma inglés mostró que el uso de las redes sociales en el proceso de aprendizaje del mismo mejoraba la fluidez entre el alumnado tal vez como consecuencia del intercambio de mensajes de audio o vídeos a través de estos medios que les permitía practicar y, a su vez, escucharse a sí mismos para mejorar (Sun et al., 2017). En todas ellas se muestra que, a través de las redes sociales, se fomenta la interacción y discusión, además en cualquier momento y lugar y tanto entre iguales o con el profesorado (Bosch, 2009; Lin y Tsai, 2011; Thoms y Erylmaz, 2014). Asimismo, los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y se incrementa su participación (Greenhow y Chapman, 2020).

En la misma línea, incidiendo en los aspectos beneficiosos de las redes sociales en el ámbito educativo, se encuentran estudios que confirman una relación positiva entre su uso y el rendimiento académico de los estudiantes (Manca y Ranieri, 2016; Min, 2017; Santillán-Lima et al., 2017; Stone et al., 2014). Por el contrario, otras investigaciones han estudiado la influencia negativa de las redes sociales en el rendimiento académico del alumnado (Enríquez, 2010; Junco, 2012; Khan et al., 2016; Tafesse, 2020; Moqbel y Kock, 2018; Morocco, 2015; Swain y Pati, 2019; Wood et al., 2012). Por lo tanto, no existen estudios concluyentes porque, dependiendo de las variables que se analicen, los resultados son diversos.

El panorama que aborda las redes sociales con los menores de edad resulta enormemente complejo especialmente debido a dos aspectos fundamentalmente. El primero de ellos, es la privacidad de los adolescentes en las redes sociales, que parece ser uno de los motivos que dificulta y desmotiva a que el profesorado decida utilizarlas (Greenhow y Askari,

2017). El siguiente es conseguir la atención de los estudiantes en lo educativo e importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje sin que se vean más atraídos por la publicidad de las redes sociales, lo que supone una valoración del profesorado previamente en el planteamiento de la actividad en cuestión (Shirky, 2014). A pesar de estas adversidades, entre algunas otras, las experiencias y las investigaciones realizadas sobre las redes sociales en las aulas indican que estos medios pueden ser un elemento distractor cuando se reciben notificaciones de la red social y pueden provocar una menor comprensión en la actividad a realizar en el aula (Gupta e Irwin, 2016). Al mismo tiempo, pueden fomentar su socialización y resultar en un mayor rendimiento (Min, 2017).

El rendimiento académico de los estudiantes suele medirse a partir del promedio de calificaciones que obtienen en cada materia y asignatura (Robbins et al., 2004; Wakefield y Frawley, 2020). Edel (2003) incide en ello afirmando que una de las variables más utilizadas por los profesionales de la educación y por los investigadores como aproximación al rendimiento académico son, precisamente, las calificaciones escolares. Esta conceptualización de rendimiento académico reflejado en las calificaciones está impuesta desde el siglo pasado (Gimeno, 1976). Unos años más tarde, Álvaro (1990) hacía referencia a que las calificaciones tienen un valor relativo ya que no existe un único criterio estandarizado para calificar en todos los centros educativos, para cada una de las asignaturas, para todo el profesorado y para cada curso. En su caso, Edel (2003) no lo limita a meras calificaciones numéricas, sino que indica que el rendimiento académico puede adoptar valores cuantitativos y cualitativos que aproximan las habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumnado. Y, más recientemente, Solano Luengo (2015, p. 27) define

rendimiento académico como el “nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los alumnos demuestran haber alcanzado y que se operativiza o concreta en las calificaciones que reciben de sus profesores”. En base a estos referentes, este estudio se aproximará al análisis del rendimiento académico considerando la calificación media del estudiantado.

Actualmente existe preocupación por parte de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque la incorporación de las redes sociales implica sus riesgos, aunque no sean percibidos por los adolescentes, pero se encuentran agravados con un mal uso de estas. Por el contrario, si las redes sociales se utilizan adecuadamente pueden convertirse en una herramienta didáctica que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje (Espinoza Guamán et al., 2018; Rodríguez y Benedito, 2016). Por ello, existe la necesidad de seguir explorando, aunque ya se han mostrado beneficios que el uso de las redes sociales tiene en el aprendizaje del alumnado (Greenhow y Chapman, 2020). De esta forma, se contribuiría al logro de un consenso sobre esta relación para ofrecer una respuesta con mayor firmeza (Khan et al., 2016).

2.4.2. El papel de las redes sociales en los procesos de socialización

Los *smartphones* se han convertido en una herramienta que permite comunicarse mediante llamadas y mensajes. A ellos, más recientemente se les han sumado las redes sociales (Verduyn et al., 2021). Esta comunicación en redes sociales se dispone en formato virtual, es decir, son espacios en los que se puede interaccionar y recibir alertas sobre publicaciones de otros usuarios que interese, verlas, comentarlas, y otras

acciones (González y Martínez, 2018). La virtualidad que caracteriza a las redes sociales facilita la eliminación de las barreras físicas, geográficas y sociales y, así, hacen posible la conexión entre diferentes personas de cualquier lugar del planeta (González y Martínez, 2018). Este tipo de comunicación puede ser de dos tipos: en línea o fuera de línea. El primer tipo, en línea, conlleva una interacción recíproca mientras que, si es fuera de línea o también conocido como consumo pasivo, puede consistir en consultar el perfil o ver sus publicaciones sin interactuar (Burke et al., 2011; Burke y Kraut, 2014; Lampe et al., 2006; Meenagh, 2015; Pempek et al., 2009; Utz y Beukeboom, 2011; Wise et al., 2010). Siguiendo con algunas de las acciones que se desarrollan en las redes sociales para socializarse, *Interactive Advertising Bureau (IAB)* (2021) destaca chatear y enviar mensajes, la publicación de contenidos, conocer personas y hacer nuevas amistades, debatir sobre cuestiones de actualidad y ver qué hacen los contactos. Asimismo, en las redes sociales las cuentas que más siguen sus usuarios son a sus amigos, familia y conocidos, pero también a *influencers* y marcas (IAB, 2021).

Por lo tanto, todos estos avances han incrementado la preocupación de que la comunicación mediante redes sociales pueda desplazar la interacción cara a cara con otras personas (Kushlev et al., 2019; Sbarra et al., 2019). Esta cuestión es un tema de debate complejo, e implica puntos de vista dicotómicos (Ahn y Shin, 2013; Dienlin et al., 2017). Por un lado, en base a la hipótesis de desplazamiento social (y haciendo alusión a su nombre), se considera que el tiempo que se invierte en interactuar en las redes sociales sustituye a la comunicación cara a cara. La segunda de las hipótesis, denominada del aumento social, se refiere al incremento de las relaciones y, en ningún caso, a la reducción de las interacciones cara a cara

por usar las redes sociales (Verduyn et al., 2021). En relación con estas hipótesis, se han llevado a cabo otros estudios de carácter transversal y longitudinal que no corroboran el desplazamiento social por no existir relación negativa entre la comunicación cara a cara o en redes sociales (Cho, 2015; Dienlin et al., 2017; Lapierre et al., 2019; Pollet et al., 2011). Respecto al aumento social, otros estudios apoyan una relación positiva entre la comunicación cara a cara y el uso de los medios sociales (Lima et al., 2017; Twenge, 2019).

En esta misma línea, pero al margen de las hipótesis planteadas anteriormente, encontramos gran cantidad de investigadores que indican que no se produce una sustitución o revolución de la comunicación tradicional, sino que están adoptando un papel complementario (Baym et al., 2007). Esto provoca que exista debate en relación a la sociabilidad de las personas con la introducción de las redes sociales en sus vidas (Orben y Dunbar, 2017). Se plantean las siguientes cuestiones sobre cómo afectan las redes sociales en el desarrollo de las relaciones sociales: “¿Utilizan los mismos procesos que en la comunicación en la comunicación offline y, por tanto, adoptan un papel más complementario? ¿O afectan al desarrollo de las relaciones por una vía ¿Influye en el desarrollo de las relaciones a través de una vía completamente nueva?” (Orben y Dunbar, 2017, p. 489). Algunos investigadores (Kross et al., 2013; Myers, 2000) apuntan que la comunicación cara a cara es positiva y clave para el bienestar personal. En contraposición, Wang et al. (2015) y Shen et al. (2017) observaron mayor bienestar percibido en aquellas familias que utilizaban el *smartphone* y las videollamadas para comunicarse y compartir información.

En este contexto digital de las redes sociales, el grupo de usuarios que predomina son, por excelencia, los adolescentes (Van den Eijnden et al., 2016). Es precisamente en esta etapa en la que el grupo de iguales y las amistades adquiere gran importancia ya que desempeñan un rol fundamental para lograr satisfacer sus necesidades de desarrollo (Hampton et al., 2016). Así pues, la combinación de la importancia del ámbito social en los adolescentes y las redes sociales dan lugar a cambios significativos en la forma de comunicación con los demás (Vilca y Vallejos, 2015). Concretamente, estos medios sociales permiten que todos los contextos de los adolescentes se encuentren interconectados (Vannucci et al., 2020), bien sea para relacionarse con amistades ya existentes o para conocer gente nueva, destacando las posibilidades de compartir material audiovisual, como fotos y/o vídeos, que es otra forma de comunicación mucho más visual (Svensson y Russmann, 2017).

Eso sí, cada vez más estos medios ofrecen oportunidades únicas, y los adolescentes van experimentando cada una de las novedades que aparecen en las redes sociales. Ellos las utilizan para buscar sensaciones que en estos medios se plasman como placenteras, aunque realmente sean peligrosas o de riesgo (por ejemplo, los vídeos de *vaping*) (Vannucci et al., 2020). En estos entornos cabe la posibilidad de recibir tanto comentarios positivos y de aprobación que sirven de motivación para seguir interaccionando (Dhir et al., 2018), como otros más negativos e incluso ataques personales (Paredes et al., 2015). Y, a su vez, les permiten compartir sus experiencias y talentos, además de comunicarse y expresarse mejor (Gupta y Bashir, 2018).

De este modo, las interacciones entre adolescentes ya no se producen únicamente en contextos físicos, sino que se han extendido a entornos virtuales, en línea. La utilización de las redes sociales se considera como una actividad normativa en esta etapa de la adolescencia (Kerestes y Stulhofer, 2020). En favor de este nuevo formato de comunicación, se encuentran las facilidades de las que se dispone para mantener relaciones, por ejemplo, obtener más información sobre compañeros, fomentar la creatividad social, reducir el estrés y proporcionar y recibir apoyo (Jenkins et al., 2019; Lee y Borah, 2020; Li y Peng, 2019; Subrahmanyam y Greenfield, 2008).

Por último, otra consecuencia que puede darse por el uso social de las redes es que esa relación en línea puede evolucionar hasta convertirse en relación más allá de estos medios sociales, es decir, en el mundo real y sin virtualidad (Wang et al., 2019). De esta forma, se pone de manifiesto una vez más la línea tan fina y, a la vez, tan difusa, que separa las relaciones sociales online y offline.

2.4.3. Implicaciones de la pandemia causada por el COVID-19 en el uso de las redes sociales

La COVID-19 es una enfermedad infecciosa que se originó en Wuhan (China) en diciembre de 2019 y que, de forma rápida e inesperada, se extendió por países de todo el mundo (Yum, 2020). Fue el día 11 de marzo de 2020 cuando se reconoció como pandemia global (Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica, 2020). Con la llegada de este virus y para evitar su expansión y posibles contagios, se tomaron ciertas medidas de distanciamiento social tales como prohibir eventos públicos, cierre de

bares, de comercios, de centros educativos y espacios de trabajo no esenciales, la limitación del transporte público viéndose mermado su servicio y también su uso y, por supuesto, las restricciones asociadas a las interacciones físicas (Block et al., 2020). Se tomaron importantes medidas como distanciamiento físico y se implantó el uso de mascarillas con el objetivo de evitar la difusión del virus, en un inicio sin existir vacuna para palearlo (Amin et al., 2020; y Ko y Yen, 2020). Ante tales circunstancias, el Gobierno de España para proteger la salud y mantener la seguridad de las personas evitando la expansión del virus declaró el estado de alarma en el país -regulado en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo-. Estas situaciones de confinamientos y, en general, la época de pandemia del coronavirus, ha provocado un impacto negativo en las relaciones sociales (Balanzá-Martínez et al., 2020; Chen et al., 2020) de las personas. Es precisamente ese distanciamiento social el que invita a reducir el número de contactos sociales entre las personas, y esta disminución es favorable al aislamiento total (Block et al., 2020).

El distanciamiento físico y las cuarentenas han causado en la población efectos como temores, ansiedad y estrés (Ahorsu et al., 2020; Amin et al., 2020; King et al., 2020; Ko y Yen, 2020; Lin, 2020). Estos han tratado de superarse con actividades de interior que ofrecen otros elementos de comunidad social, incluidos los juegos online (Fazeli et al., 2020) y las redes sociales (González-Padilla y Tortolero-Blanco, 2020). De las redes sociales se debe destacar su papel relevante en el mantenimiento de la comunicación con amigos y familiares, intentando así sufragar el aislamiento y aburrimiento (Brooks et al., 2020). Es decir, las redes sociales han sido la alternativa para no sentir soledad durante la pandemia (Greenhow y Chapman, 2020).

Asimismo, las redes han tenido un papel informativo clave en esta etapa. En algunas redes sociales como YouTube o Twitter se publicaba información actualizada sobre COVID-19 e incluso vídeos explicativos con los posibles síntomas de la COVID-19, las medidas a seguir, etc. (González-Padilla y Tortolero-Blanco, 2020; Yum, 2020). Por el contrario, uno de los aspectos negativos es la desinformación, pues se puede encontrar información falsa y errónea que, incluso, puede ir en contra de la información verdadera (Zhang et al., 2020). También conviene ser cauto con lo aquí expuesto, ya que las redes sociales aprovechan los intereses del usuario para promocionar y acercarle a su entorno la información que estos medios consideran que le pueden interesar, lo que impide que contraste la información con otras fuentes (Holone, 2016).

En tiempos de pandemia no se utilizaban las redes sociales exclusivamente para la búsqueda de información sobre el virus que afectaba a la sociedad. Se han visto incrementadas las actividades en línea y en solitario, probablemente a consecuencia de las medidas establecidas relativas al contacto físico y social y con la intención de compensarlo (Lehmiller et al., 2020). A esta situación compleja le acompañan el carácter económico y atractivo que define a las redes sociales y que promueve su utilización para el contacto entre familias y con amistades (Drouin et al., 2020).

En relación al ámbito educativo, con el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo anteriormente referenciado, se aplicó la suspensión de la enseñanza presencial y se señaló que, en la medida de lo posible, se debía facilitar la educación a distancia y online. Este cambio tan drástico y de forma inmediata e inesperada supuso un gran reto para todos los agentes

implicados en la enseñanza-aprendizaje. En un principio, lo que se llevaba a cabo en las clases (hasta entonces presenciales) se realizaba a distancia y online gracias a la incorporación de otros medios como Moodle, Google Meet y Microsoft Teams, entre algunas otras (Rodicio-García et al., 2020). Esta situación entrañó la obligada y rápida adaptación a una enseñanza distinta a la que habitualmente se practica, que en muchos casos ha derivado en una escolarización híbrida (virtual y física) (Azorín, 2020). Todo ello ha conllevado cambios tecnológicos y digitales inmediatos en el entorno educativo (Selwyn, 2012; McFarlane, 2019). Además de recursos materiales, para implementar esta modalidad no presencial también se requiere de ciertas habilidades por parte del profesorado, alumnado y familias, por lo que resulta interesante conocer cuáles son sus competencias y las oportunidades de formación para aprender sobre este contexto digital requerido actualmente (König et al., 2020). En cuanto a la formación en estos tiempos de pandemia, se han logrado organizar proyectos, seminarios, cursos de formación e, incluso, llevar a cabo estudios en colaboración con distintos centros para motivar, formar y satisfacer algunas necesidades y competencias más imprescindibles mediante algunas redes sociales (González-Padilla y Tortolero-Blanco, 2020). Además de la formación, y ante tal situación en la que resultaba esencial el uso de dispositivos electrónicos, se proporcionaron ayudas para dotar de recursos y conexiones a Internet en zonas rurales (Ministerio de Sanidad, 2019). Más que nunca se debe facilitar el uso de la tecnología porque no puede obviarse que existe el riesgo de que la brecha digital llegue a ser una brecha de aprendizaje (Schmelkes, 2020, citado en Cervantes y Gutiérrez, 2020).

Por su parte, los adolescentes de la ESO, dada la trascendencia que la relación con los iguales tiene en este momento evolutivo, fueron uno de

los colectivos que más sufrieron las restricciones sociales al perder temporalmente la oportunidad de asistir a sus principales lugares de socialización (Orte et al., 2020). Además, se sentían frustrados por la paralización de eventos que no se llevaron a cabo o, en el mejor de los casos, se pospusieron sin nueva fecha. Las modificaciones de su día a día no terminan en esto, sino que se han transformado drásticamente sus rutinas de ir a clase, realización de las actividades en casa o asistencia a sistemas de educación a distancia, o supresión total de las clases (Wang et al., 2020). Estos cambios y la complicada situación en general han provocado que se detecten algunos problemas educativos tales como un menor rendimiento escolar (Mohammadinia et al., 2018).

En este nuevo contexto se ha visto incrementado el tiempo que los adolescentes invierten frente a las pantallas (Jiao et al., 2020), pues las utilizan con fines educativos por la enseñanza a distancia (síncrona o asíncrona). A ello, se debe sumar su uso para el entretenimiento y la interacción social de los jóvenes (Vanderloo et al., 2020). Para los adolescentes, las redes sociales suponen una fuente de acceso a información, la oportunidad de conexión social y desarrollo de su propia identidad además de fomentar su autoexpresión (Hamilton et al., 2020). En síntesis, las redes sociales han sido un medio de apoyo y superación de las barreras ocasionadas por la pandemia (Greenhow y Chapman, 2020).

2.5. PRINCIPALES INVESTIGACIONES A NIVEL NACIONAL SOBRE REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES

La investigación sobre las redes sociales y sus diferentes implicaciones comenzó ya hace algunos años y, hasta la actualidad, se han

realizado diversos estudios en los que estas herramientas se han visto involucradas y analizadas en mayor o menor medida. En la actualidad, resultan una herramienta de la que prácticamente la totalidad de la población hace uso. En esta ocasión y centrándonos en el objeto de estudio que aborda esta tesis, se profundiza en diversos estudios -ordenados cronológicamente y que se sintetizan en la Tabla 2.1.- sobre redes sociales y adolescentes españoles que cursan la ESO, seleccionando aquellos que se han realizado en los últimos 10 años.

Entre estas investigaciones, cabe destacar la realizada por Del Rey et al. (2012). Estos autores llevaron a cabo un estudio con el objetivo de mejorar y reducir problemas como el *cyberbullying*, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales para fomentar el uso beneficioso de las mismas. Para ello, se practicó una metodología cuasi experimental, con grupo control y efectuando pre y post test, en población adolescente española entre 11 y 19 años. Los análisis estadísticos informan que la intervención ha promovido cambios positivos en cuanto a la reducción del *cyberbullying*, de la dependencia a Internet y se produjo un aumento en la percepción del control de la información en las redes sociales. De esta forma, sus investigadores confirman la eficacia de la intervención realizada a través de un programa educativo sobre redes sociales para mejorar el uso de estas plataformas y sugieren la inclusión de estos medios sociales en el currículum escolar. Por otra parte, con el objetivo de abordar el estudio de las prácticas digitales relacionadas con el tiempo libre y la sociabilidad en adolescentes de España, Sánchez-Navarro y Aranda (2012) recabaron información cualitativa a través de grupos de discusión y cuantitativa mediante encuestas a población española entre 12 y 18 años. De todo ello,

en líneas generales, se obtuvo que los adolescentes consideran a las tecnologías digitales (Internet, redes sociales, etc.) como herramientas clave en su ocio y sociabilidad, además de que gestionan sus necesidades sociales con estos medios. Por su parte, Tortajada et al. (2013) llevaron a cabo una investigación mixta para averiguar el tipo de autopresentación que realizan los adolescentes españoles (entre 13-18 años) en la red social fotolog. Entre sus conclusiones, se puede destacar que las imágenes publicadas reproducen estereotipos de género.

Para analizar cómo se utiliza el Facebook y qué experiencias tienen en esta red social, Almansa-Martínez et al. (2013) desarrollaron un estudio basado en la metodología de análisis de contenido y entrevistas. Para ello, analizaron perfiles de Facebook y entrevistas a jóvenes de 12 a 15 años, tanto españoles como colombianos. Sus resultados apuntan a que, si bien estas personas conocen los riesgos, aceptan las peticiones de amistad de desconocidos y, además, proporcionan sus datos personales si les son solicitados. Esto evidencia la necesidad de ofrecer una formación en habilidades tecnológicas para un uso correcto de las redes sociales. En el caso de Apaolaza et al. (2013), focalizaron su estudio en otra red social, Tuenti, que lo desarrollaron con una muestra de adolescentes españoles de la ESO que tenían perfil en esta red social. En él se midió la intensidad de uso de la red social, el grado de socialización, la soledad, el grado de autoestima y su bienestar personal mediante un cuestionario. Los resultados mostraron que Tuenti es una red social apta para el desarrollo, consolidación y aumento de las relaciones sociales entre la población adolescente española e incluso apuntan que el uso de estas redes sociales es positivo para sus usuarios.

En el estudio internacional de Mascheroni et al. (2015), uno de los países participantes es España, junto con Reino Unido e Italia. Esta investigación se planteó con el fin de comprender cómo participan los jóvenes de entre 11 a 16 años en su autopresentación y construcción de su identidad en las redes sociales. Para su desarrollo se realizaron 24 grupos de discusión y 50 entrevistas de forma individual. Entre sus resultados, se encuentran diferencias en cuanto al género, es decir, las chicas se ven más sometidas a la presión de los compañeros de salir siempre “divinas” para su aceptación social. Por su parte, los chicos califican como negativo el comportamiento de posar en las fotos para captar fama y, de este hecho, culpan a las féminas.

Los investigadores Sánchez et al. (2015) llevaron a cabo un estudio mixto en población española. Para la parte cualitativa implementaron grupos focales con los adolescentes participantes (14 a 17 años). En relación a lo cuantitativo, utilizaron una escala de cibercitas para adolescentes basada en la información cualitativa previa. La muestra la conformaban adolescentes de entre 12 y 21 años. Todo ello, con la finalidad de explorar los aspectos negativos y positivos de Internet y de las redes sociales para las relaciones de pareja. De entre los resultados, cabe reseñar que se han encontrado seis dimensiones que apoyan la calidad de la relación de pareja online. A su vez, el género masculino es más partícipe de cibercitas, mientras que ellas practican estrategias de comunicación emocional en mayor medida que los chicos. La intimidad en estos medios sociales es muy alta entre parejas adolescentes. Para futuros estudios se propone analizar las medidas de calidad de las relaciones de pareja mediante redes sociales.

Con el objetivo de determinar la prevalencia del *sexting* en los adolescentes españoles entre 14 y 18 años, Villacampa (2017) planteó un estudio para el que se utilizó un cuestionario respondido por 489 adolescentes. Los resultados reflejan que el *sexting* es una actividad común entre los adolescentes de estas edades que aumenta conforme van creciendo. Tanto es así que más de un tercio de la muestra ha participado en algún tipo de *sexting*, bien sea siendo protagonista de fotos, recibéndolas o difundiéndolas. En ocasiones, no se han detenido a reflexionar el motivo que les lleva a formar parte de este tipo de conductas o bien lo consideran como una broma, aunque afirman sentirse culpables. Asimismo, las tasas de prevalencia más altas se encontraron entre los adolescentes que más consultan las redes sociales. De la misma manera, Gámez-Guadix et al. (2017) desarrollaron una investigación con adolescentes españoles con edades comprendidas entre 12 y 17 años para analizar la prevalencia y tendencias por sexo y edad del *sexting* y, a su vez, examinar el perfil de personalidad de los adolescentes que participan en el *sexting*. La población participante cumplimentó sus autoinformes de forma totalmente voluntaria. Los resultados muestran una tendencia de aumento de la prevalencia del *sexting* conforme avanza la edad de los adolescentes. Sin embargo, no hubo diferencias por género. Las personas más implicadas en el *sexting* se caracterizan por mayor extraversión y neuroticismo y por ser menos amables y responsables. Estos investigadores reclaman un enfoque educativo que aplique un uso responsable de estos medios. Otros investigadores de la temática como Lareki et al. (2017), llevaron a cabo un estudio cuantitativo con adolescentes españoles de entre 11 y 16 años. Se concluye que los entornos tecnológicos son muy cambiantes y, por lo tanto,

no existen datos estables. Aunque sí que se detecta que aumenta el uso de las redes sociales y la mensajería instantánea a través del *smartphone*.

En este caso, estudiantes españoles de la ESO constituyeron la muestra del estudio realizado por Golpe et al. (2017) para explorar las diferencias de género en relación con los hábitos de uso de Internet, los motivos de su uso, su uso problemático, los comportamientos de riesgo y el papel de los padres. Los resultados muestran la existencia de diferencias relevantes de género en las razones de uso, en las redes sociales, en el uso del *smartphone*, en la mensajería instantánea y el uso problemático de Internet, en prácticas de riesgo como ciberacoso y en el rol de los padres. Por su parte, Sánchez-Jiménez et al. (2017) en su estudio con adolescentes mexicanos y españoles con experiencia romántica, con una edad media de 15-16 años, analizaron la invariabilidad y los celos online entre parejas adolescentes de estos dos países. Los resultados indican que los adolescentes españoles tienen menor control y los mexicanos son más intrusivos que las mujeres. Existen similitudes entre ambas poblaciones en cuanto al comportamiento agresivo en línea de la juventud. Del mismo modo, con el propósito de analizar la relación entre el uso problemático de las redes sociales, la agresión entre iguales y la victimización entre pares en función del género y la edad (adolescencia temprana-media), Martínez-Ferrer et al. (2018) realizaron su estudio en el que la muestra estaba conformada por estudiantes españoles de la ESO con edades comprendidas entre los 11 y 16 años. Los resultados expresan que el género femenino y los chicos de 14 a 16 años se encontraban más involucrados en un uso problemático de las redes sociales. Además, el género masculino que hacía un uso problemático de estos medios tenían más altos los niveles de agresión y de victimización. Como conclusión, se sugiere la necesidad de

continuar investigando sobre estos factores para ir comprobando la co-ocurrencia del uso problemático de las redes sociales, la agresión y la victimización, que se ve influenciada por género y edad. Algunos expertos como López et al. (2019) plantean su estudio en base a que los adolescentes de la ESO usan las redes sociales para jugar, aprender, explorar e interactuar y que buscan gratificaciones como conocer gente nueva, satisfacer su estado de pertenencia y el entretenimiento. El objetivo de esta investigación es estudiar si la asociación entre las gratificaciones obtenidas y la soledad varían en función de esta última. Para su consecución, se realizó una encuesta a estudiantes españoles de la ESO, de cuyas respuestas se obtuvo que existen varios niveles de soledad y, por lo tanto, distintas relaciones entre soledad y gratificaciones para cada clase.

Nuevamente, aparece como tema principal del estudio el *sexting*. En este caso, son Gil-Llario et al. (2020) los que han llevado a cabo una investigación con adolescentes españoles de entre 12 y 18 años para determinar su prevalencia y analizar las variables explicativas de inicio y mantenimiento de estas conductas relacionadas con el mismo. Los resultados reseñan que casi un 25% de la muestra ha practicado *sexting* alguna vez. Como variables predictoras de la práctica de *sexting* se conciben las actitudes positivas hacia ello, el nivel de impulsividad, la edad, el género masculino y mantener una relación de pareja. En la investigación de Varona Fernández y Hermosa Peña (2020) se describen los efectos emocionales y sociales que conlleva el uso de las redes sociales en los adolescentes españoles de 14 y 16 años, concretamente en su socialización. Los datos proporcionados por el análisis estadístico de los datos recogidos indican que los jóvenes hacen uso intensivo de estos medios sociales (se conectan todos los días) y manifiestan que sus relaciones sociales no

parecen haber sufrido prácticamente mejoras. A su vez, manifiestan que tienen poco o nada de control de su entorno parental, aunque se observa mayor control en las mujeres.

Por otra parte, Yañez et al. (2020) evalúan la asociación entre los rasgos de personalidad, la educación parental y los estilos de vida en cuanto a salud, en población adolescente (14-15 años) española. A los 18 meses de seguimiento, se incluyeron algunos otros aspectos a investigar entre los que se encuentra el tiempo en redes sociales. Los resultados apuntan que un mayor nivel de conciencia se asoció a un menor riesgo de no adherencia a la dieta mediterránea, al consumo de tabaco y de alcohol, al uso excesivo de pantallas y de sitios de redes sociales. A mayor extraversión, mayor es el uso (excesivo) que hacen de las redes sociales.

Recientemente, Costa-Sánchez y Guerrero-Rico (2020) han desarrollado un estudio de caso de adolescentes de 10 centros educativos distribuidos en 5 regiones españolas. La finalidad es ampliar el conocimiento sobre las motivaciones, el desarrollo de habilidades transmedia y estrategias de aprendizaje informal en adolescentes en relación con la utilización de la red social WhatsApp. Los resultados apuntan que, a través del uso del WhatsApp y gracias a las interacciones interpersonales y grupales que se producen en él, se desarrollan habilidades sociales, de producción, de contenido y estrategias de aprender haciendo, enseñar y evaluar. Estas últimas, principalmente, cuando colaboran entre ellos para ayudarse con la cumplimentación de las tareas escolares. Otros investigadores como Ballesta Pagán et al. (2021) llevan a cabo un estudio mixto con el objetivo de conocer el acceso y uso que hacen de las redes sociales los estudiantes españoles de los dos últimos cursos de ESO, así

como las diferencias en cuanto al género, origen y si existe necesidad específica de apoyo educativo (NEAE). Los resultados manifiestan que los jóvenes que no son autóctonos y con NEAE usan menos que el resto las redes sociales para, principalmente, socializarse y comunicarse, entretenerse. Los alumnos con NEAE establecen una relación menos positiva en cuanto al uso de las redes sociales y la mejora de las relaciones sociales. El género femenino tiene discusiones con familia y amigos por hacer mayor uso de las redes sociales y les preocupa no usarlas.

Entre las publicaciones más actuales se encuentra la de Casaló et al. (2022) realizada con el objetivo de analizar el tiempo que los adolescentes españoles dedican a las actividades en línea (correo electrónico, redes sociales, juegos, apuestas, sexo, etc.). Los resultados indican que el tiempo dedicado a las redes sociales es mayor en las mujeres y en los adolescentes de más edad. A su vez, este tiempo invertido en ellas puede verse incrementado por la atención que reciben los adolescentes de sus amistades y de los ingresos. Además, se produce una relación negativa entre este uso de las redes sociales y algunas variables estudiadas como la frecuencia deportiva, la atención de los padres y el nivel educativo de los mismos. Ante estos datos, los investigadores sugieren la práctica de deporte como aliado para distanciarse de las nuevas tecnologías.

Finalmente, Bravo et al. (2022) han examinado el efecto de los posibles niveles de popularidad en la selección de amistades y la influencia de los amigos en los niveles de popularidad en la adolescencia temprana y media. Los resultados muestran que los efectos analizados fueron significativos en la adolescencia media. Los adolescentes populares eran más selectivos en la elección de amistades, del mismo modo que los

adolescentes de amigos populares incrementaron su popularidad. Sin embargo, para ser amigos tenían preferencia por compañeros de popularidad semejante. Estos hallazgos inciden en la importancia y la influencia de selección de las amistades en la adolescencia.

Tabla 2.1.

Investigaciones recientes sobre las redes sociales con población adolescente española

AÑO	AUTORÍA	OBJETIVOS	MUESTRA	RESULTADOS
2012	Del Rey, Casas y Ortega	Mejorar y reducir el <i>cyberbullying</i> , la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes .	Grupo experimental (N= 595) y grupo cuasi-experimental (N= 298) adolescentes españoles entre 11 y 19 años.	La intervención tiene éxito. Con ella reducen el <i>cyberbullying</i> y la dependencia a Internet. Asimismo, se logró un aumento en la percepción del control de la información en las redes sociales. A su vez, sugieren la inclusión de estos medios sociales en el currículum escolar.
	Sánchez-Navarro y Aranda	Abordar el estudio de las prácticas digitales relacionadas con el tiempo libre y la sociabilidad.	Cuantitativa: 2054 adolescentes españoles entre 12 y 18 años. Cualitativa: 64 jóvenes de la ESO de 8 centros distintos.	Las prácticas digitales de estos adolescentes se basan en Internet y redes sociales, ya que son consideradas como instrumentos clave en su tiempo libre. Del mismo modo, satisfacen sus necesidades sociales con el uso de estas herramientas.
2013	Tortajada, Araüna y Martínez	Averiguar el tipo de autopresentación en la red social fotolog.	400 fotologs de adolescentes españoles entre 13 y 18 años.	Fundamentalmente en las imágenes de la red social fotolog presentes en los perfiles analizados, generaban estereotipos de género.
	Almansa-Martínez, Fonseca y él.	Analizar cómo se utiliza el Facebook y las experiencias en él.	Análisis de contenido, de 200 perfiles de Facebook y 400 entrevistas a jóvenes	Los adolescentes participantes son conocedores de los riesgos que existen en las redes sociales. Sin embargo, aceptan peticiones de amistad de personas que no conocen e incluso, si les son

	Castillo-Esparcia		españoles y colombianos de 12 a 15 años.	solicitados, proporcionan sus datos personales. Esto evidencia la necesidad de formar en habilidades tecnológicas el uso correcto de las redes sociales.
	Apaolaza, Hartmann, Medina, Barrutia y Echebarria	Investigar la intensidad de uso de la red social Tuenti, el grado de socialización y autoestima, la soledad y su bienestar personal.	344 adolescentes españoles de la ESO con perfil en Tuenti.	Tuenti es una red social que facilita las relaciones sociales, tanto es así que las desarrolla, consolida y aumenta, entre la población adolescente española. Su uso se considera como positivo para el bienestar de sus usuarios.
	Mascheroni, Vicent y Jiménez	Comprender cómo participan en la autopresentación y construcción de su identidad en las redes sociales.	24 grupos focales (N=107) y 50 entrevistas individuales de jóvenes de 11 a 16 años procedentes de España, Italia y Reino Unido.	Este estudio detecta diferencias en relación con el género, siendo las chicas las que se sienten más sometidas a la presión de salir siempre ideales en las publicaciones para su aceptación social. Por su parte, los chicos califican como negativo el comportamiento de posar en las fotos para captar fama y de este hecho culpan a las chicas.
2015	Sánchez, Muñoz-Fernández y Ortega-Ruíz	Explorar los aspectos negativos y positivos de Internet y de las redes sociales para las relaciones de pareja.	626 adolescentes españoles de entre 12 y 21 años.	La calidad de las relaciones de pareja en redes sociales, se ve apoyada por seis dimensiones que se han encontrado en este estudio. Los chicos son más partícipes en las cibercitas, mientras que las féminas practican estrategias de comunicación emocional en mayor medida que ellos. Cabe destacar que la intimidad en estos medios sociales es muy alta entre parejas adolescentes.

	Villacampa	Determinar la prevalencia del <i>sexting</i> .	489 adolescentes españoles entre 14 y 18 años.	El <i>sexting</i> es una actividad común entre los adolescentes de estas edades que aumenta conforme ellos van creciendo. Más de un tercio de la muestra ha participado en el <i>sexting</i> en alguna ocasión.
	Gámez-Guadix, de Santisteban y Resett	Analizar la prevalencia y tendencias por sexo y edad del <i>sexting</i> . Examinar el perfil de personalidad de los adolescentes que participan en el <i>sexting</i> .	3223 adolescentes españoles con edades comprendidas entre 12 y 17 años .	Coincidiendo con la investigación anterior, existe tendencia de aumento de la prevalencia del <i>sexting</i> conforme avanza la edad del adolescente, son existir diferencias por género. El perfil de las personas implicadas es: mayor extraversión y neuroticismo, menos amables y responsables.
2017	Lareki, Atuna, Martínez de Moretin y Amenabar	Determinar los niveles de uso de los diferentes servicios digitales y el porcentaje de jóvenes que utilizan redes sociales sin cumplir la edad mínima. Evaluar si se está infringiendo la ley y el conocimiento de la misma.	1811 adolescentes españoles de entre 11 y 16 años.	Se concluye que los entornos tecnológicos son muy cambiantes y por lo tanto no existen datos estables, pero sí que se detecta que aumenta el uso de las redes sociales y la mensajería instantánea a través del <i>smartphone</i> .
	Golpe, Gómez, Kim, Braila y Rial	Explorar las diferencias de género en relación con los hábitos de uso de Internet, los motivos de su uso, su uso problemático, los	Estudiantes españoles de la ESO.	Existen diferencias relevantes de género en las razones de uso, en las redes sociales, en el uso del <i>smartphone</i> , en la mensajería instantánea y el uso problemático de Internet, en prácticas de riesgo como ciberacoso y en el rol de los padres

		comportamientos de riesgo y el papel de los padres.		
	Sánchez-Jiménez, Muñoz-Fernández, Lucio López y Ortega-Ruiz	Analizar la invariabilidad y los celos online entre parejas adolescentes de México y España.	307 adolescentes mexicanos y 223 españoles con una edad media de 15-16 años.	Los adolescentes españoles tienen menor control y los mexicanos son más intrusivos que las féminas. Existen similitudes entre ambas poblaciones en cuanto al comportamiento agresivo en línea de la juventud.
2018	Martínez-Ferrer, Moreno y Musitu	Analizar la relación entre el uso problemático de las redes sociales, la agresión entre iguales y la victimización entre pares en función del género y la edad.	1952 estudiantes andaluces (España) de la ESO con edades comprendidas entre los 11 y 16 años.	Tanto el género femenino como los chicos de 14 a 16 años se encontraban más involucrados en un uso problemático de las redes sociales. Además, el género masculino que hacían un uso problemático de estos medios tenían más altos los niveles de agresión y de victimización.
2019	López, Hartmann y Apaolaza	Estudiar si la asociación entre las gratificaciones obtenidas en redes sociales y la soledad varían en función de esta última.	344 adolescentes españoles que estudian la ESO	Existe asociación entre las gratificaciones obtenidas en redes sociales y la soledad que varían según los distintos niveles de soledad y así se proporcionan gratificaciones para cada tipo de soledad.
2020	Gil-Llario, Morell-Mengual, Giménez-García y	Determinar la prevalencia del <i>sexting</i> . Analizar las variables explicativas de inicio y mantenimiento de estas	784 adolescentes españoles de entre 12 y 18 años.	Casi un 25% de la muestra ha practicado <i>sexting</i> alguna vez, y que como variables predictoras de la práctica de <i>sexting</i> se conciben las actitudes positivas hacia ello, el nivel de impulsividad, la

	Ballester-Arnal	conductas relacionadas con el mismo.			edad, el género masculino y mantener una relación de pareja
	Varona Fernández y Hermosa Peña	Describir los efectos emocionales y sociales que conlleva el uso de las redes sociales.	324 adolescentes españoles, de 14 y 16 años.	Oviedo, de	Los jóvenes hacen uso intensivo de estos medios sociales (se conectan todos los días) y manifiestan que sus relaciones sociales no parecen haber sufrido prácticamente mejoras.
	Yañez, Bennasar-Veny, Leiva y García-Toro	Evaluar la asociación entre los rasgos de personalidad, la educación parental, los estilos de vida en cuanto a salud y el tiempo en redes sociales.	1123 adolescentes españoles de 14-15 años, de 3º ESO.		Un mayor nivel de conciencia se asoció a un menor riesgo de no adherencia a la dieta mediterránea, al consumo de tabaco y de alcohol, al uso excesivo de pantallas y de sitios de redes sociales. A mayor extraversión, mayor es el uso (excesivo) que hacen de las redes sociales.
	Costa-Sánchez y Guerrero-Rico	Ampliar el conocimiento sobre las motivaciones, el desarrollo de habilidades transmedia y estrategias de aprendizaje informal en el uso de WhatsApp.	237 adolescentes (12 a 17 años), estudiantes de la ESO de Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Galicia.		Se desarrollan habilidades sociales, de producción, de contenido y estrategias de aprender haciendo, enseñar y evaluar gracias a las interacciones interpersonales y grupales realizadas a través del WhatsApp.
2021	Ballesta Pagán, Lozano Martínez, Cerezo Máiquez y Castillo Reche	Conocer el acceso y uso que hacen de las redes sociales estudiantes de ESO así como las diferencias en cuanto al género, origen y si existe	2734 alumnos de 15 centros de la ESO de la Región de Murcia. Aplicación de la técnica “Phillips 66” a 157 alumnos seleccionados de		Los resultados manifiestan que los jóvenes que no son autóctonos y con NEAE usan menos que el resto las redes sociales para, principalmente, socializarse y comunicarse, entretenerse. Los alumnos con NEAE establecen una relación menos positiva en cuanto al uso de las redes

	necesidad específica de apoyo educativo (NEAE).	cinco de los centros, en función del mayor o menor uso de estas tecnologías.	sociales y la mejora de las relaciones sociales. El género femenino tiene discusiones con familia y amigos por hacer mayor uso de las redes sociales y se preocupan en caso de no poder utilizarlas.	
2022	Casaló, Escario, y Giménez-Nadal	Analizar el tiempo que los adolescentes españoles dedican a las actividades en línea (correo electrónico, redes sociales, juegos, apuestas, sexo, etc.).	35369 participantes entre 14 y 18 años que cursan la ESO en España.	Las mujeres y los adolescentes de mayor edad invierten más tiempo en las redes sociales. Ese tiempo se ve incrementado por el feedback que reciben en ellas. Sin embargo, existe una asociación negativa entre el uso de las redes sociales y la frecuencia deportiva, la atención de los padres y el nivel educativo de los mismos.
	Bravo, Ortega-Ruiz, Veenstra, Engels y Romera	Examinar el efecto de los posibles niveles de popularidad en la selección de amistades y la influencia de los amigos en los niveles de popularidad en la adolescencia temprana y media.	4205 adolescentes españoles pertenecientes a 160 aulas en dos oleadas.	Los adolescentes prefieren amigos de popularidad semejante. En el caso de que tengan amistades de mayor popularidad, la suya también incrementará. Los adolescentes más populares son más selectivos para elegir a sus amistades. Los efectos analizados fueron significativos en la adolescencia media.

En síntesis y a la luz de las consideraciones expuestas en la revisión de la literatura, se desprende que las redes sociales forman parte de la vida de los más jóvenes. Por lo tanto, es evidente la necesidad que existe de continuar investigando qué perfil de conectividad (tipos de redes que utilicen, tiempo que dedican, etc.) de los usuarios adolescentes de las redes sociales, cuál es el rol de las redes sociales y qué consecuencias tiene su uso en ámbitos tan fundamentales para sus vidas como son el social y el académico. En definitiva, profundizar y actualizar el conocimiento sobre la influencia de las redes sociales en el desarrollo de los adolescentes en un mundo tecnológico como el presente.

2.6. REFERENCIAS

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Carlbring, P., Nygårdh, A., Broström, A., Hamilton, K. y Pakpour, A. H. (2020). Testing an app-based intervention to improve insomnia in patients with epilepsy: A randomized controlled trial. *Epilepsy & Behavior*, *112*, 107371. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2020.107371>
- Ahn, D. y Shin, D. H. (2013). Is the social use of media for seeking connectedness or for avoiding social isolation? Mechanisms underlying media use and subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2453-2462. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.022>
- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S. y Jaafar, N. I. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers & Education*, *83*, 64-73. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.018>
- Akkin Gurbuz, H. G., Demir, T., Kadak, M. T., Gokalp Ozcan, B. y Poyraz, B. C. (2017). Use of social network sites among depressed adolescents. *Behaviour and Information Technology*, *36*(5), 517-523. <https://doi.org/10.1080/01449>
- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O. y Castillo-Esparcia, A. (2013). Social networks and young people. Comparative study of Facebook between Colombia and Spain. *Comunicar*, *40*, 127-135. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Álvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. CIDE. https://www.researchgate.net/profile/Carmuca-Gomez-Bueno-2/publication/39127951_Hacia_un_modelo_causal_del_rendimiento_academico/links/586cbb5308ae6eb871bb8000/Hacia-un-modelo-causal-del-rendimiento-academico.pdf
- Alzougool, B. (2018). The impact of motives for Facebook use on Facebook addiction among ordinary users in Jordan. *International*

Journal of Social Psychiatry, 64, 528-535.
<https://doi.org/10.1177/0020764018784616>

Amin, K. P., Griffiths, M. D. y Dsouza, D. D. (2020). Online gaming during the COVID-19 pandemic in India: Strategies for work-life balance. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 296-302.
<https://doi.org/10.1007/s11469-020-00358-1>

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184.
<https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>

Apaolaza, V., Hartmann, P., Medina, E., Barrutia, J. M. y Echebarria, C. (2013). The relationship between socializing on the Spanish online networking site Tuenti and teenagers' subjective wellbeing: The roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 29, 1282-1289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.01.002>

Arab, L. E. y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e Internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Condes*, 26(1), 7-13.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>

Ávila-Toscano, J. H. (2012). Redes sociales y análisis de redes. Aplicaciones en el contexto comunitario virtual. Barranquilla: Corporación Universitaria Reformada.

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>

Balanzá-Martínez, V., Atienza-Carbonell, B., Kapczinski, F. y De Boni, R. B. (2020). Lifestyle behaviours during the COVID-19 - Time to connect. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 141, 399-400.
<https://doi.org/10.1111/acps.13177>

Ballesta Pagán, F.J., Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M.C. y Castillo Reche, I.S. (2021). Participation in social networks by secondary

school students. *Educación XX1*, 24(1), 141-162.
<http://doi.org/10.5944/educXX1.26844>

- Barquero, A. y Calderón, F. (2016). Influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo adolescente y posibles desajustes. *Revista cúpula*, 30(2), 11-25.
<https://www.researchgate.net/publication/317101085> Influencia de las Nuevas Tecnologías en el Desarrollo Adolescente y Posibles Desajustes
- Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R. y Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005>
- Batsila, M. y Tsihouridis, C. (2016). Once upon a time there was...’ a digital world for junior high school learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(3), 42-50.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5370>
- Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2011). The influence of descriptive and injunctive peer norms on adolescents’ risky sexual online behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(12), 753-758. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0510>
- Baym, N. K., Zhang, Y. B., Kunkel, A., Ledbetter, A. y Lin, M.C. (2007). Relational quality and media use in interpersonal relationships. *New Media & Computer; Society*, 9(5), 735-752.
<http://doi.org/10.1177/1461444807080339>
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. (7ª Edición). Editorial Médica Panamericana.
- Best, P., Manktelow, R. y Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>

- Bjornestad, J., Moltu, C., Veset, M. y Tjora, T. (2020). Rethinking Social Interaction: Empirical Model Development. *Journal of Medical Internet Research*, 22(4), e18558. <https://doi.org/10.2196/18558>
- Block, P., Hoffman, M., Raabe, I. J., Beam Dowd, J., Rahal, Ch., Kashyap, R. y Millos, M. C. (2020). Social network-based distancing strategies to flatten the COVID-19 curve in a post-lockdown world. *Nature Human Behaviour*, 4, 588-596. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0898-6>
- Bosch, T. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication, cultural and media studies*, 35(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/02500160903250648>
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., Veenstra, R., Engels, M. C. y Romera, E. M. (2022). Friendship selection and influence processes for popularity in early and mid-adolescents. *Journal of adolescence*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1002/jad.12004>
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Buda, G., Lukoseviciute, J., Salciunaite, L. y Smigelskas, K. (2020). Possible efectos of social media use on adolescent health behaviors and perceptions. *Psychological Reports*, 124(3), 1031-1048. <https://doi.org/10.1177/0033294120922481>
- Burke, M., Kraut, R. y Marlow, C. (2011). Social capital on Facebook: Differentiating uses and users. In Proceedings of the SIGCHI

Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 571-580).
<http://doi.org/10.1145/1978942.1979023>

Casaló, L. V., Escario, J. J. y Giménez-Nadal, J. I. (2022). Time devoted to Internet activities by Spanish adolescents: differences according to the practice of sport and affection received. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (177), 3-20.
<http://doi.org/10.5477/cis/reis.177.3>

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos on-line para conectar personas. En Castañeda, L. (Coordinador). *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp.17-39). MAD.

Cervantes, E. y Gutiérrez, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>

Chen, I. H., Ahorsu, D. K., Pakpour, A. H., Griffiths, M. D., Lin, C. Y. y Chen, C. Y. (2020). Psychometric properties of three simplified Chinese online-related addictive behavior instruments among mainland Chinese primary school students. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 875. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00875>

Cho, J. (2015). Roles of Smartphone app use in improving social capital and reducing social isolation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(6), 350-355.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0657>

Christakis, N. A. y Fowler, J. H. (2009). *Connected: The surprising power of our social networks and how they shape our lives*. Little, Brown and Company.

Cohen, R., Newton-John, T. y Slater, A., 2018. ‘Selfie’-objectification: The role of selfies in self-objectification and disordered eating in young women. *Computer in Human Behavior*, 79, 68-74.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.027>

- Coleman, C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (Cuarta Edición). Ediciones Morata S. L.
- Costa-Sánchez, C. y Guerrero-Pico, M. (2020). What Is WhatsApp for? Developing Transmedia Skills and Informal Learning Strategies Through the Use of WhatsApp-A Case Study With Teenagers From Spain. *Social Media + Society*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120942886>
- Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L. y Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health?: An eight year longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 104, 106160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106160>
- D'Arienzo, M. C., Boursier, V. y Griffiths, M. D. (2019). Addiction to social media and attachment styles: A systematic literature review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 1094-1118. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00082-5>
- Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Aleadini, Z., Ahmadabadi, H. B., Kuss, D. L. y Ramayah, T. (2021). Social Media Addiction and Empathy: Moderating impact of personality traits among high school students. *Telematics and informativis*, 57, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101516>
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, XX(39), 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Dennen, V. P., Choi, H. y Word, K. (2020). Social media, teenagers, and the school context: a scoping review of research in education and related fields. *ETR & D-Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1635-1658. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z>
- Dhir, A., Kaur, P. y Rajala, R. (2018). Why do young people tag photos on social networking sites? Explaining user intentions. *International*

- Journal of Information Management*, 38, 117-127.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.07.004>
- Dienlin, T., Masur, P. K. y Treppe, S. (2017). Reinforcement or displacement? The reciprocity of FtF, IM, and SNS communication and their effects on loneliness and life satisfaction. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(2), 71-87.
<https://doi.org/10.1111/jcc4.12183>
- Drouin, M., McDaniel, B. T., Pater, J. y Toscos, T. (2020) How parents and their children used social media and technology at the beginning of the COVID-19 pandemic and associations with anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(11), 727-787. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0284>
- Duggan, M. (2015). *The demographics of social media users*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech.
<http://www.pewInternet.org/2015/08/19/the-demographics-of-social-media-users/>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE –Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Educación 3.0. (17 de octubre de 2021). *13 redes sociales educativas ¿cuál utilizas?* Educación 3.0. Líder informativo en innovación educativa.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/redes-sociales-educativas/>
- Espinoza Guamán, E. E., Cruz Yaguachi, L. N. y Espinoza Freire, E. E. (2018). Las redes sociales y rendimiento académico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 38-44.
<http://remca.umet.edu.ec/index.php/>
- Franchina, V. y Coco, G. L. (2018). The influence of social media use on body image concerns. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 10(1), 5-14
<http://www.psychoedu.org/index.php/IJPE/article/view/218>

- Frith, E. (2017). *Social media and children's mental health: a review of the evidence*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/publications-and-research/social-media-childrens-mental-health-review-evidence/>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gámez-Guadix, M., de Santisteban, P. y Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.222>
- Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Giménez-García, C. y Ballester-Arnal, R. (2020). The Phenomenon of Sexting among Spanish Teenagers: Prevalence, attitudes, motivations and explanatory variables. *Anales de psicología*, 36(2), 210-219. <https://doi.org/10.6018/analesps.390481>
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=807_19
- Gioia, F. y Boursier, V. (2019). Treatment of Internet addiction and Internet gaming disorder in adolescence: A systematic review. In Bozoglan, B. (Ed.), *Multifaceted approach to digital addiction and its treatment* (pp. 157–176). Hershey, PA; IGI global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8449-0.ch008>
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100047>
- Golpe, S., Gómez, P., Kim, S., Braila, T. y Rial, A. (2017). Sex differences in the use of the Internet in spanish adolescents. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 25(1), 129-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001429>

- Gómez, M., Ferrer, R. y De la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26(Num. Especial), 215-232. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46330
- González, E. y Martínez, N. (2018). Redes sociales como factor incidente en el área social, personal y académica de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 133-146. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.010>
- González-Padilla, D. A. y Tortolero-Blanco, L. (2020). Social media influence in the COVID-19 Pandemic. *International Brazilian Journal of Urology*, 46, 120-124. <https://doi.org/10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S121>
- Greenhow, C. y Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: a decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Greenhow, Ch. y Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 341-352. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J. e Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI(4), 233-244. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>
- Gupta, N. e Irwin, J.D. (2016). In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task. *Computer and Human Behavior*, 55, 1165-1178. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.022>
- Gupta, S. y Bashir, L. (2018). Social Networking usage questionnaire: development and validation in an indian higher education context. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(4), 214-227. <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.471918>

- Halpern, D., Pina, M. y Ortega-Gunckel, C. (2020). School performance: new multimedia resources versus traditional notes. *Comunicar*, 28(64), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-04>
- Hamilton, J. L., Nesi, J. y Choukas-Bradley, S. (2020). Teens and social media during the COVID-19 pandemic: Staying socially connected while physically distant. *PsyArXiv Preprints*, 1-35. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5stx4>
- Hampton, K. N., Shin, I. y Lu, W. (2016). Social media and political discussion: when online presence silences offline conversation. *Information, Communication and Society*, 20(7), 1090-1107. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1218526>
- Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatscg, T. y Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307. <https://dx.doi.org/10.1556%2F2006.4.2015.037>
- Health and Human Services (HHS) (February, 2016). *Teen's social media Use: How they connect and what it means for health*. <https://www.hhs.gov/ash/oah/news/e-updates/february-2016-teens-social-media-use/index.html>
- Hernández, C. y Alcoceba, J.A. (2015). Socialización virtual, multiculturalidad y riesgos de los adolescentes latinoamericanos en España. *Icono* 14, 13(2), 116-141. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.787>
- Hoffner, C. A., Lee, S. y Park, S. J. (2015). I miss my mobile phone! Self-expansion via mobile phone and responses to phone loss. *New Media y Society*, 18(11), 2452-2468. <https://doi.org/10.1177/1461444815592665>
- Holone H. (2016). The filter bubble and its effect on online personal health information. *Croatian Medical Journal*, 57(3), 298-301. <https://doi.org/10.3325/cmj.2016.57.298>

- Hueso, A. y Cascant, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/17004>
- Interactive Advertising Bureau (IAB). (2021). *Estudio anual redes sociales 2021*. https://iabspain.es/wp-content/uploads/2019/06/estudio-anual-redes-sociales-iab-spain-2019_vreducida.pdf
- Jameel, S., Ghazi, M. y Griffiths, M. D. (2019). Smartphone addiction in students: A qualitative examination of the components model of addiction using face-to-face interviews. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 780-793. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.57>
- Jenkins, E. M., Zaher, Z., Tikkanen, S. A. y Ford, J. L. (2019). Creative identity (re)Construction, creative community building, and creative resistance: A qualitative analysis of queer in group members' tweets after the Orlando Shooting. *Computers in Human Behavior*, 101, 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.004>
- Jenkins, R. H., Shen, C., Dumontheil, I., Thomas, M. S. C., Elliott, P., Roosli, M. y Toledano, M. B. (2020). Social networking site use in young adolescents: Association with health-related quality of life and behavioural difficulties. *Computers in Human Behavior*, 109, 106320. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106320>
- Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M. y Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 Epidemic. *Journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58, 162e171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Kemp, S. (2017). *Digital in 2017: Global overview*. We are social, 24. <https://wearesocial.com/sg/blog/2017/01/digital-in-2017-global-overview/>

- Kerestes, G. y Stulhofer, A. (2020). Adolescents' online social network use and life satisfaction: a latent curve modeling approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
- Khan, T., Kend, M. y Robertson, S. (2016). Use of social media by university accounting students and its impact on learning outcomes. *Accounting Education*, 25(6), 534-567. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1230880>
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. y Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addiction*, 9(2), 184-186. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016>
- Kırcaburun, K., Kokkinos, C. M., Demetrovics, Z., Király, O., Griffiths, M. D. y Çolak, T. S. (2019). Problematic online behaviors among Sex Roles adolescents and emerging adults: Associations between cyberbullying perpetration, problematic social media use, and psychosocial factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 891-908. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9894-8>
- Kloker, S. (2020). Non-addictive Information Systems. *Information Systems Frontiers*, 22(3), 549-562. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10011-w>
- Ko, C. H. y Yen, J. Y. (2020). Impact of COVID-19 on gaming disorder: Monitoring and prevention. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 187-189. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00040>
- König, J., Jäger-Biela, D. J. y Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J. e Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in

- subjective well-being in young adults. *PloS One*, 8(8), e69841. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>
- Kushlev, K., Dwyer, R. y Dunn, E. W. (2019). The social price of constant connectivity: Smartphones impose subtle costs on well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 1-6. <https://doi.org/10.1177/0963721419847200>
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8, 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>.
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Lampe, C., Ellison, N. y Steinfield, C. (2006). A Face(book) in the Crowd: Social Searching vs. Social Browsing. Proceedings of the 2006 20th Anniversary Conference on Computer Supported Cooperative Work. ACM. <http://doi.org/10.1145/1180875.1180901>
- Lapierre, M. A., Zhao, P. y Custer, B. E. (2019). Short-term longitudinal relationships between smartphone use/dependency and psychological well-being among late adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 65(5), 607-612. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.06.001>
- Lareki, A., Altuna, J., Martínez de Morentin, J. I. y Amenabar, N. (2017). Young people and digital services: analysis of the use, rules, and age requirement. *Children and Youth Services Review*, 79, 126-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.002>
- Larsen, A. G. (2017). Investigative reporting in the networked media environment: Journalists' use of social media in reporting violent extremism. *Journalism Practice*, 11(10), 1231-1245. <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1262214>

- Lee, D. K. L. y Borah, P. (2020). Self-presentation on Instagram and friendship development among Young adults: A moderated mediation model of media richness, perceived functionality, and openness. *Computers in Human Behavior*, 103, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.017>
- Lehmiller, J. J., Garcia, J. R., Gesselman, A. N. y Mark, K. P. (2020). Less sex, but more sexual diversity: Changes in sexual behavior during the COVID-19 coronavirus pandemic. *Leisure Sciences*, 43(1-2), 295-304. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1774016>
- Ley Orgánica 3/2019, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (2018). *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Li, L. y Peng, W. (2019). Transitioning through social media: International students' SNS use, perceived social support, and acculturative stress. *Computers in Human Behavior*, 98, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.011>
- Lilley, C., Ball, R. y Vernon, H. (2014). *Experiences of 11-16 year olds on social networking sites*. NSPCC. <https://www.nspcc.org.uk/services-and-resources/research-and-resources/2014/experiences-of-11-16-year-olds-on-social-networking-sites/>
- Lima, M. L., Marques, S., Muinos, G. y Camilo, C. (2017). All you need is Facebook friends? Associations between online and face-to-face friendships and health. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00068>
- Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19) [Editorial]. *Social Health and Behavior*, 3(1), 1-2. https://doi.org/10.4103/shb.Shb_11_20
- Lin, H.M. y Tsai, C. C. (2011). College students' conceptions of learning management: the difference between traditional (face-to-face) instruction and Web-based learning environments. *Learning, media*

and Technology, 36(4), 437-452.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2011.606223>

- Liu, D., Kirschner, P. A. y Karpinski, A. C. (2017). A meta-analysis of the relationship of academic performance and Social Network Site use among adolescents and young adults. *Computers in Human Behavior*, 77, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.039>
- Liu, Q.Q., Zhang, D.J., Yang, X.J., Zhang, C.Y., Fan, C.Y. y Zhou, Z.K. (2018). Perceived stress and mobile phone addiction in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior* 87, 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.006>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10, 393-411. <https://doi.org/10.1177%2F1461444808089415>
- Livingstone, S., Hasebrink, U., Olafsson, K., O'Neill, B., Šmahel, D. y Staksrud, E. (2014). *EU kids online-Findings, methods, recommendations*. The London School of Economics and political science. <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online>
- López, C., Hartmann, P. y Apaolaza, V. (2019). Gratifications on Social Networking Sites: The Role of Secondary School Students' Individual Differences in Loneliness. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 58-82. <http://dx.doi.org/10.1177/0735633117743917>
- Maciá, F. y Gosende, J. (2011). *Marketing con redes sociales*. Grupo Anaya.
- Maldonado, G., García, J. y Sampedro-Requena, B. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 153-176. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>

- Manca, S. y Ranieri, M. (2016). Is Facebook still A suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 503-528. <https://doi.org/10.1111/jcal.12154>
- Mäntymäki, M. y Salo, J. (2011). Teenagers in social virtual worlds: Continuous use and purchasing behavior in Habbo Hotel. *Computers in Human Behavior* 27, 2088-2097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.06.003>
- Martín, J. M., Suero, C., Suso, A. y Torres, J. (2019). *Sociedad Digital en España 2018*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.
- Maqableh, M., Rajab, L., Quteshat, W., Masa' deh, R. M. T., Khtib, T. y Karajeh, H. (2015). The impact of social media networks websites usage on students' academic performance, *Communications and Network*, 7, 159-171. <http://dx.doi.org/10.4236/cn.2015.74015>
- Marengo, D., Longobardi, C., Fabris, M. A. y Settanni, M. (2018). Highly-visual socialmedia and internalizing symptoms in adolescence: The mediating role of body imageconcerns. *Computers in Human Behavior*, 82, 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.003>
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers of Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>
- Mascheroni, G., Vicent, J. y Jiménez, E. (2015). Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies: Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology: Journal of Pyscosocial Research on Cyberspace*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-5>
- Mathers, C. D. y Loncar, D. (2006). Projections of Global Mortality and Burden of Disease from 2002 to 2030. *PLoS Medicine* 3(11), 2011-2030. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0030442>

- Meenagh, J. (2015). Flirting, dating, and breaking up within new media environments. *Sex Education*, 15(5), 458-471. <http://doi.org/10.1080/14681811.2015.1033516>
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities and Cyberbullying, *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. <http://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Micheli, M. (2016). Social networking sites and low-income teenagers: between opportunity and inequality, Information. *Communication & Society*, 19(5), 565-581. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1139614>
- Min, J. (2017). Effects of the Use of Social Network Sites on Task Performance: Toward a Sustainable Performance in a Distracting Work Environment. *Sustainability*, 9(12), 2270. <https://doi.org/10.3390/su9122270>
- Ministerio de sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=10&subs=25&cod=4219&page=>
- Mohammadinia, L., A. Ardalan, A., Khorasani-Zavareh, D., Ebadi, H. Malekafzali, A. y Fazel, M. (2018). Domains and indicators of resilient children in natural disasters: a systematic literature review. *International Journal of Preventive Medicine*, 9(1), 1-11. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_1_18
- Molavi, P., Mikaeili, N., Ghaseminejad, M.A., Kazemi, Z. y Pourdonya, M. (2018). Social Anxiety and Benign and Toxic Online Self-Disclosures: An Investigation Into the Role of Rejection Sensitivity, Self-Regulation, and Internet Addiction in College Students. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 206(8), 598-605. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000855>
- Monacis, L., De Palo, V., Griffiths, M. D. y Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian

- versión of the Bergen Social Media Addiction Scale. *Journal of Behavioral Addiction*, 6(2), 178-186. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.023>
- Moqbel, M. y Kock, N. (2018). Unveiling the dark side of social networking sites: personal and work-related consequences of social networking site addiction. *Information and Management*, 55(1), 109-119. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.im.2017.05.001>
- Morocco, P. M. (2015). Uso del Facebook y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, periodo 2014 (Tesis de pregrado). Puno: Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/2375>
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55>
- Nasaescu, E., Marín-López, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. y Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 2—application to peer group processes and future directions for research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 295-319. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>.
- Nie, N. H. (2001). Sociability, interpersonal relations, and the Internet. *American Behavioral Scientist*, 45, 420-435. <https://doi.org/10.1177%2F00027640121957277>
- O'Keeffe, G. S. y Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-0054>

- Orben, A. C. y Dunbar, R. I. M. (2017). Social media and relationship development: The effect of valence and intimacy of posts. *Computers in Human Behavior*, 73, 489-498. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.006>
- Orte, C., Ballester, L. y Nevot, L. (2020). Apoyo Familiar ante el COVID-19 en España. https://www.researchgate.net/publication/341151936_APOYO_FAMILIAR_ANTE_EL_COVID-19_EN_ESPANA
- Paredes, A., Vitaliti, J. M., Aguirre, J., Strafile, A. y Jara, C. (2015). Tipos de apoyo y la digitalización de las redes personales. El uso de Facebook de adolescentes rururbanos de Mendoza(Argentina). *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 26(1), 97-123. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.540>
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A. y Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Pew Research Center (2018). *Teens, social media, and technology 2018*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/Internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Plaza, J. (2016). Virtual Social nets Impact on Teenage Students: a Research Report. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review*, 3(1), 53-63. <https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v3.281>
- Pollet, T. V., Roberts, S. G. B. y Dunbar, R. I. M. (2011). Use of social network sites and instant messaging does not lead to increased offline social network size, or to emotionally closer relationships with offline network members. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 253-258. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0161>

- Ponce, V. *Monográfico: Redes Sociales*. Observatorio tecnológico. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/Internet/web-20/1043-redessociales?start=3>
- Portillo, X. *Tipos de redes sociales- clasificación y rasgos*. F doble efe. <https://doble-efe.com/tipos-redes-sociales/>
- Real Academia Española, RAE. (2021). *Diccionario de la lengua española*. RAE. <https://dle.rae.es/red#GExglxC>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 67, de 14 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica. (2020). Informe número 27. Situación de Covid-19 en España. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. <https://www.isciii.es/QueHacemos/Servicios/VigilanciaSaludPublicaRENAVE/EnfermedadesTransmisibles/Documents/INFORMES/Informes%20COVID-19/Informe%20n%C2%BA%2027.%20Situaci%C3%B3n%20de%20COVID-19%20en%20Espa%C3%B1a%20a%2030%20de%20abril%20de%202020.pdf>
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Salud y drogas*, 15(1), 25-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83938758003>
- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). The informal use of the smartphone by adolescents in residential care: a challenge to promote the socio-educative intervention. *Educación XXI*, 23(1), 459-482. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23879>
- Rideout, V. y Robb, M. B. (2018). *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/rese>

[arch/2018_cs_socialmediasociallife_executivesummary-final-release_3_lowres.pdf](#)

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deu, P. M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez, G. L. y Benedito J. M. (2016). Perspectivas de los jóvenes sobre la seguridad y privacidad en las redes sociales. *Revista de comunicación y tecnología emergente*, 14(1). <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/885/>
- Rosen, L. D. (2011). *Social networking's good and bad impacts on kids*. American Psychological Association. <http://www.apa.org/news/press/releases/2011/08/social-kids.aspx>
- Rumayor, M. (2016). El problema de la autoridad en la familia frente al reto de las redes sociales. *Revista Interuniversitaria*, 28, 75-92. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20162827592>
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N. y Ortega-Ruíz, R. (2015). “Cyberdating Q_A”: An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in Human Behavior*, 48, 78-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.006>
- Sánchez-Jiménez, V., Muñoz-Fernández, N., Lucio López, L. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyber-aggression in adolescent couples: a cross-cultural study Spain-Mexico. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(1), 46-54. <https://idus.us.es/handle/11441/88757;jsessionid=EE036A5DAA2026C85F2AB9C56749B8F5?>

- Sánchez-Navarro, J. y Aranda, D. (2012). Messenger and social network sites as tools for sociability, leisure and informal learning for Spanish Young people. *European Journal of Communication*, 28(1), 67-75. <https://doi.org/10.1177/0267323111432411>
- Santillán-Lima, J., Molina, A., Molina, F., Rocha, C., Guerrero, K., Vásconez-Barrera, F. y Llanga-Vargas, A. (2017). Redes sociales y el rendimiento académico, caso de estudio ESPOCH, UNACH, UEB. Universidades Ecuatorianas. IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66331>
- Sarmiento, I. G., Olson, C., Yeo, G., Chen, Y. A., Toma, C. L., Brown, B. B., Bellmore, A. y Mares, M. L. How Does Social Media Use Relate to Adolescents' Internalizing Symptoms? Conclusions from a Systematic Narrative Review. *Adolescent research review*, 5(4), 381-404. <http://dx.doi.org/10.1007/s40894-018-0095-2>
- Sasson, H. y Mesch, G. (2016). The Role of Parental Mediation and Peer Norms on the Likelihood of Cyberbullying, *The Journal of Genetic Psychology*, 178, 15-27. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2016.1195330>
- Sawyer, S., Afifi, R., Bearinger, L., Blakemore, S., Dick, B., Ezeh, A. y Patton, G. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *Lancet*, 1630-1640. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60072-5)
- Schwarz, B. y Caduri, G. (2016). Novelties in the use of social networks by leading teachers in their clases. *Computers and Education*, 102, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.002>
- Settanni, M., Marengo, D., Fabris, M. A. y Longobardi, C. (2018). The interplay between ADHD symptoms and time perspective in addictive social media use: A study on adolescent Facebook users. *Children and Youth Services Review*, 89, 165-170. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.031>
- Shah, S. (2016). *The history of social network*. Digital Trends. <https://www.digitaltrends.com/features/the-history-of-social-networking/>

- Shen, C., Wang, M. P., Chu, J. T., Wan, A., Viswanath, K., Chan, S. S. C. y Lam, T. H. (2017). Sharing family life information through video calls and other information and communication technologies and the association with family well-being: Population-based survey. *JMIR Mental Health*, 4(4), e57. <https://doi.org/10.2196/mental.8139>
- Shirky, C. (2014). *Why I just asked my students to put their laptops away*. Medium.com. <https://medium.com/@cshirky/why-i-just-asked-my-students-to-put-their-laptopsaway-7f5f7c50f368>
- Sirola, A., Kaakinen, M., Savolainen, I. y Oksanen, A. (2019). Loneliness and online gambling-community participation of young social media users. *Computers in Human Behavior* 95, 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.023>
- Solano Luengo, L. O. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio [Licenciado en Ciencias de la Educación]. UNED.
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 74-91. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Stone, G., Fiedler, B. A. y Kandunias, C. (2014). Harnessing Facebook for student engagement in accounting education: guiding principles for accounting students and educators. *Accounting Education*, 23(4), 295-321. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.908730>
- Subrahmanyam, K. y Greenfiel, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, 18(1), 119-146. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0006>
- Sun, Z., Lin, C.H., You, J., Shen, H.J., Qi, S. y Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3/4), 304-324. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308384>

- Svensson, J. y Russmann, U. (2017). Introduction to visual communication in the age of social media: Conceptual, theoretical and methodological challenges. *Media and Communication*, 5(4), 1-5. <https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1263>
- Swain, R. K. y Pati, A. K. (2019). Use of social networking sites (SNSs) and its repercussions on sleep quality, psychosocial behavior, academic performance and circadian rhythm of humans - a brief review. *Biological Rhythms Research*. 1-40. <https://doi.org/10.1080/09291016.2019.1620487>
- Tafesse, W. (2020). The effect of social networking site use on college students' academic performance: The mediating role of student engagement. *Education and Information Technologies*, 25(1), 4747-4763. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-020-10162-y>
- Thelwall, M. (2009). Social network sites: Users and uses. En M. Zelkowitz (Ed.), *Advances in Computers* (76, pp. 19-73). Elsevier.
- Thoms, B. y Erylmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.002>
- Torres Narváez, K., Álvarez Guzman, L., Gutiérrez Vega, B. y Hernando Ávila-Toscano, J. (2012). Redes sociales en el contexto virtual. En J. Hernando Ávila-Toscano (Ed.), *Redes sociales y análisis de redes. Aplicaciones en el contexto comunitario virtual* (pp. 67-96). Azul y Violeta Editores Ltda.
- Tortajada, I., Araüna, N. y Martínez, I. J. (2013). Advertising Stereotypes and Gender Representation in Social Networking Sites. *Scientific Journal of Media Education*, XXI(41), 177-186. <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-17>
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H. y Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913. <https://doi.org/10.1177/0265407519836170>

- Unicef. (2020). *Qué es la adolescencia*. Unicef para la infancia. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Urueña, A., Ferrari, A., Blanco, D. y Valdecasa, E. (2011). Las redes sociales en Internet. ONTSI Observatorio nacional de las telecomunicaciones y de la SI. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3614
- Utz, S. y Beukeboom, C. J. (2011). The Role of Social Network Sites in Romantic Relationships: Effects on Jealousy and Relationship Happiness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(4), 511-527. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2011.01552>.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S. y Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478-487. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- Vanderloo, L.M., Carsley, S., Aglipay, M., Cost, K.T., Maguire, J. y Birken, C.S. (2020). Applying harm reduction principles to address screen time in young children amidst the COVID-19 pandemic. *Journal Developmental Behavioral Pediatrics*, 41, 335-336. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000825>
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S. y Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: a meta-analysis. *Journal of adolescence*, 79, 258-274. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.014>
- Varona Fernández, M. N. y Hermosa Peña, R. (2020). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, 8(1), 18-30. <https://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/13166>
- Vilca, L.W. y Vallejos, M. (2015). Construction of the Risk of Addiction to Social Networks Scale (Cr.A.R.S.). *Computer in Human Behavior*, 48, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.049>

- Villacampa, C. (2017). Teen sexting: prevalence, characteristics and legal treatment. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 49, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2017.01.002>
- Wakefield, J. y Frawley, J. K. (2020). How does students' general academic achievement moderate the implications of social networking on specific levels of learning performance? *Computers and Educación*, 144, 103694. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103694>
- Wang, G., Zhang, W. y Zeng, R. (2019). WeChat use intensity and social support: The moderating effect of motivators for WeChat use. *Computers in Human Behavior*, 91, 244-251. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.010>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395, 945-947, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wang, M. P., Chu, J. T., Viswanath, K., Wan, A., Lam, T. H. y Chan, S. S. (2015). Using information and communication technologies for family communication and its association with family well-being in Hong Kong: FAMILY Project. *Journal of Medical Internet Research*, 17(8), e207. <https://doi.org/10.2196/jmir.4722>
- Watson, A., Lecki, N.K. y Lebcir, M. (2015). Does size matter? An exploration of the role of body size on brand image perceptions. *Journal of Product & Brand Management*, 24, 252-262. <https://doi.org/10.1108/JPBM-05-2014-0616>
- Webster, D., Dunne, L. y Hunter, R. (2020). Association between social networks and subjective well-being in adolescents: a systematic review. *Youth & Society*, 53(2), 175-210. <https://doi.org/10.1177/0044118X20919589>
- Wise, K., Alhabash, S. y Park, H. (2010). Emotional Responses During Social Information Seeking on Facebook. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 13(5), 555-562. http://doi.org/10.1207/S15324834BASP2103_8

- Wood, E., Zicakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D. y Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58(1), 365-374. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.029>
- Yañez, A. M., Bennasar-Veny, M., Leiva, A. y García-Toro, M. (2020). Implications of personality and parental education on health lifestyles among adolescents. *Scientific reports*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-64850-3>
- Yum, S. (2020). Social Network Analysis for Coronavirus (COVID-19) in the United States. *Social Science Quarterly*, 101(4), 1642-1647. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12808>
- Zhang, D., Zhou, L. y Lim, J. (2020). From Networking to Mitigation: The Role of Social Media and Analytics in Combating the COVID-19 Pandemic. *Information Systems Management*, 37(4), 318-326. <https://doi.org/10.1080/10580530.2020.1820635>

CAPÍTULO 3

3. LA REALIDAD DIGITAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: USOS, FINALIDADES Y PERFILES EN LAS REDES SOCIALES

Digital reality in Secondary School: uses, purposes and profiles in social networks

Resumen

Con la revolución tecnológica de la sociedad, la vida cotidiana de los adolescentes ha cambiado significativamente. En este caso, las redes sociales ofrecen un amplio abanico de posibilidades que los adolescentes incorporan de inmediato en sus rutinas sobre las que es imprescindible profundizar. Es por ello, que el presente estudio pretende analizar qué redes sociales utilizan los adolescentes de la ESO, averiguar el tipo de uso predominante que hacen de las mismas y, finalmente, explorar el perfil de conectividad de los usuarios más jóvenes. La metodología del estudio responde a un enfoque cuantitativo en el que un total de 850 estudiantes de la ESO de 13 centros educativos de la provincia de Huesca (España) participaron. A la luz de los resultados se observa que los adolescentes dedican una cantidad de horas excesiva al uso de las redes sociales, fundamentalmente entre semana y con escasa supervisión paternal. Esencialmente usan WhatsApp, Instagram y Youtube. En general, el uso que realizan tiene fines sociales como relacionarse con amistades, parejas o familia mediante mensajería, imágenes, vídeo, *likes* u otras alternativas. Se concluye que los adolescentes de la ESO, fuera de su horario escolar, y con su *smartphone* personal dedican gran parte de su día a permanecer en las redes sociales suprimiendo así la realización de cualquier otro tipo de

actividad o tarea cotidiana, convirtiéndose de este modo, las redes sociales en uno de los principales mecanismos de socialización.

Palabras clave

Redes sociales; adolescentes; Educación Secundaria; perfil; hábitos; uso.

Abstract

With the technological revolution in society, the daily life of teenagers has changed significantly. In this case, social networks offer a wide range of possibilities that adolescents immediately incorporate into their routines, which it is essential to study in depth. For this reason, the present study aims to analyze which social networks are used by adolescents in Compulsory Secondary Education, to find out the predominant type of use they make of them and, finally, to explore the connectivity profile of the youngest users. The methodology of the study responds to a quantitative approach in which a total of 850 students of Compulsory Secondary Education (ESO) from 13 schools in the province of Huesca (Spain) participated. In light of the results, it is observed that adolescents dedicate an excessive amount of hours to the use of social networks, mainly during the week and with little parental supervision. Essentially they use WhatsApp, Instagram and Youtube. In general, their use is for social purposes such as interacting with friends, partners or family through messaging, images, video, likes or other alternatives. It is concluded that ESO adolescents, outside their school hours, and with their personal smartphone dedicate a large part of their day to remain on social networks, thus suppressing the performance of any other type of activity or

daily task, thus making social networks one of the main mechanisms of socialization.

Keywords

Social networks; teenagers; Secondary School; profile; habits; use.

3.1. INTRODUCCIÓN

En la última década, el uso de las redes sociales ha aumentado considerablemente y se han convertido en un medio muy popular en todo el planeta (Correa, 2015; de Calheiros Velozo y Stauder, 2018). Especialmente en la vida de los adolescentes, estas herramientas resultan fundamentales (Micheli, 2016), pues les permiten crear su identidad y socializarse, dos aspectos de absoluta importancia en esta etapa de desarrollo (Boyd, 2014). Es por ello que Coyne et al. (2020, p. 3) apuntan que, actualmente, el uso de las redes sociales es “una parte normalizada del desarrollo” de esta población. Tanto es así, que la generación Z (nacidos desde mediados de los 90 hasta el 2009) (Álvarez et al., 2019), es decir, los actuales estudiantes de la ESO, se caracterizan por la gran intensidad de uso de las redes sociales en las que comparten contenidos y se comunican de forma inmediata en tiempo real (Espiritusanto, 2016; García-Ruiz et al., 2018; Quintana, 2016).

Tomando en consideración los mencionados precedentes, la presente investigación tiene como objetivos: analizar qué redes sociales utilizan los adolescentes de ESO, averiguar el tipo de uso predominante que hacen de las mismas y, finalmente, explorar el perfil de conectividad de los usuarios más jóvenes.

3.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

3.2.1. Las redes sociales más populares y el perfil de conectividad en la adolescencia

En la actualidad, la sociedad pone de manifiesto la existencia de WhatsApp, Instagram, Snapchat, Twitter, Facebook, TikTok, Youtube,

Pinterest (*Interactive Advertising Bureau (IAB)*, 2021; Varona-Fernández y Hermosa-Peña, 2020) entre otras muchas redes sociales a las que cada cierto tiempo se incorporan otras nuevas que se van creando. Por lo tanto, la sociedad ofrece un amplio abanico de redes sociales de las que poder hacer uso. En esta actividad, es cada persona la que selecciona y decide cuáles desea o prefiere utilizar y la finalidad.

Las tendencias de uso de las redes sociales suelen reflejarse según las franjas de edad de la población, ya que lo habitual es que los adolescentes y los adultos tengan predicción por redes sociales distintas, dados sus diversos intereses. Entre la población joven, la red social Facebook era la más utilizada y popular (Duggan y Smith, 2013; Frison y Eggermont, 2015; Mascheroni y Ólafsson, 2014). Micheli (2016) indica que, tras esta, se encontraban Instagram, WhatsApp y Snapchat. Mientras que Knight y Weedon (2014), Miller (2008) y Stevens, et al. (2016), además del Facebook, incluyen como red social más utilizada WhatsApp. Sin embargo, investigaciones como la de Marengo et al. (2018) contradicen estos datos, aportando que algunas de las redes sociales que destacan por su gran uso incluyen Instagram y Snapchat, que superan a Facebook entre la población adolescente. Concretamente, en Estados Unidos, Instagram es la red social más utilizada por adolescentes (Piper Jaffray, 2019). A esta, Anderson y Jiang (2018) añade como redes sociales más populares YouTube y, nuevamente, Snapchat. Pero, una vez más, según lo recogido en el estudio de Ricoy y Martínez-Carrera (2020), la red social más común entre los adolescentes de 12 a 17 años es Instagram por su formato multimedia y posibilidad de seguir perfiles y compartir. Además, es una de las más populares y descargadas en el conjunto de las sociedades.

Esta popularidad y preferencia de uso de una red social u otra, parece que varía según las zonas geográficas que se estudien. Precisamente, las redes sociales Facebook y Snapchat se ven superadas por el uso que hacen los adolescentes de 13 a 17 años de TikTok en distintos países alrededor del mundo. Sin embargo, si se focaliza en nuestro país, en España, los datos no se parecen a los anteriores. En este caso, es Snapchat la red social preferida de los jóvenes entre 13 y 17 años, tras al cual se encuentra Facebook y, en tercer lugar, TikTok. En contrapartida, Twitter se convierte en la red social menos utilizada por estos adolescentes españoles (MarketingNews, 2021). Por su parte, Varona-Fernández y Hermosa-Peña (2020) constataron en su estudio que los adolescentes españoles se suelen conectar más a Instagram, WhatsApp y Snapchat, respectivamente.

El formato atractivo y dinámico que poseen las redes sociales hacen que sus usuarios permanezcan un tiempo considerable conectados a ellas. Según el estudio de Ballesta et al. (2021), la mitad de sus adolescentes de la ESO dedican cualquier día entre semana menos de una hora a las redes sociales, otros se conectan entre 1 y 3 horas, un 14% permanece más de tres horas y una cifra ciertamente inferior comprende a los que no dedican tiempo a estos medios. Si se concreta en el fin de semana, el tiempo invertido en redes sociales aumenta, especialmente la dedicación “mayor de 3 horas” que se ve duplicado su porcentaje de respuesta respecto a un día laboral. Asimismo, en otro estudio reciente, Dans et al. (2021) apuntan que estudiantes de ESO se conectan a las redes sociales más de 6 horas diarias de lunes a jueves y se corrobora, como en la investigación previamente citada que, en el fin de semana, hay más participantes que dedican ese tiempo. Todas estas horas que se pasan en redes sociales, en la mayoría de los casos, es tiempo que se sustrae de la formación (por

ejemplo, de estudiar), de dormir y/o hacer deporte (Megías y Rodríguez, 2018).

En las redes sociales, la seguridad y la privacidad supone una cuestión de gran relevancia. Por ello, los jóvenes deben tenerla muy presente y así evitar riesgos. Esta seguridad, comúnmente se destruye en el momento que las personas jóvenes que se crean la cuenta en una red social falsean su edad, ya que en algunas redes sociales se exige tener 13 años (Lenhart et al., 2011). Asimismo, deben tener muy presentes los ajustes de privacidad de la cuenta, porque en el perfil de algunas redes sociales se expone por defecto el nombre del usuario/a que puede ser de pila o ficticio, el sexo y la foto de perfil. Sin embargo, pueden restringir la información relativa a intereses, gustos o simplemente una descripción sobre sí mismos (Lenhart et al., 2011). Este perfil puede ser de carácter público para que lo vea cualquier persona con cuenta en esa red social o privado, de tal manera que únicamente lo puedan consultar las personas a las que se permita. De esta forma, son “amigos”, es decir, personas de más confianza las que visualizan las publicaciones, aunque en ocasiones los adolescentes aceptan la petición de amistad de personas extrañas (Lenhart et al., 2011; Longobardi et al., 2020).

3.2.2. Usos de las redes sociales entre la población adolescente

Los adolescentes han “crecido” con Internet (Webster et al., 2020) y, por consiguiente, las redes sociales son fundamentales para sus relaciones sociales, mantenerse informado y como medio o recurso de entretenimiento (Ni et al., 2020).

En el ámbito educativo, las redes sociales todavía no son un elemento muy notable (Abelairas-Etxebarria y Mentxaka Arana, 2020) aunque paulatinamente se van introduciendo (Maqableh et al., 2015). Estas herramientas permiten a los jóvenes ampliar con nuevos conocimientos, además de encontrar e intercambiar información y materiales relacionados con las asignaturas (Badenes-Ribera et al., 2019; Barker, 2009). Asimismo, tienen la posibilidad de estar en contacto con los compañeros de clase en horario no lectivo y realizar trabajos en grupo (Gupta y Bashir, 2018).

En cuanto al ámbito social, las redes sociales que “han dado forma a la comunicación en línea” (Hayes et al., 2021, p.2) permiten a los jóvenes mantener sus contactos e, incluso, ampliar el listado de amistades (Longobardi et al., 2020; Rubio-Romero et al., 2019; Vizcaíno-Laorga et al., 2019). Para ello, pueden chatear, interactuar, compartir sus intereses a la vez que refuerzan su relación (Balakrishnan y Griffiths, 2017; Bányai et al., 2017; Boursier y Manna, 2018; Boursier et al., 2018; Boyd y Ellison, 2007; Kircaburan y Griffiths, 2018; Kuss y Griffiths, 2011a, 2011b; Monacis et al., 2017). Asimismo, estos medios les ofrecen la oportunidad de buscar e intercambiar información de cualquier tipo, expresarse y comentar y/o recibir consejos de sus seguidores con los que pueden conformar su identidad (Longobardi et al., 2020). Tanta trascendencia tiene lo social, que uno de los principales motivos por los que los adolescentes hacen uso de las redes sociales es, precisamente, para comunicarse e informarse sobre la vida de otras personas (Kuss y Griffiths, 2011b).

Este seguimiento sobre las actividades que hacen otros es un proceso sencillo, y de entretenimiento, pues en redes sociales como Instagram los adolescentes comparten fotos y vídeos de su día a día. Algunas de estas

publicaciones permanecen en el tiempo en sus perfiles, y otras son temporales que son las conocidas “historias” que desaparecen a las 24 horas (Longobardi et al., 2020). En estas publicaciones, además de visualizarlas los seguidores, comentan, pueden darle a “me gusta” e, incluso, compartir el contenido que el usuario publica (Longobardi et al., 2020). No todas las actividades tienen que ver con la publicación de imágenes, sino que los jóvenes también pueden jugar, ver vídeos o escuchar música (De Calheiros Velozo y Stauder, 2018).

Por otra parte, los adolescentes aseguran la importancia que para ellos tiene estar informados de lo que ocurre en la sociedad (Catalina García et al., 2015). En esos casos, las redes sociales actúan como fuente de información ya que leen las noticias que se publican en ellas, las comparten además de que, si están interesados por algún tema en concreto, pueden activar que se les notifique en su móvil cada nueva noticia que se incorpore sobre esa cuestión (Catalina García et al., 2015; Gupta y Bashir, 2018).

Curiosamente, todas las actividades que se desarrollan en las redes sociales pueden categorizarse en dos grandes grupos. En otros términos, de las redes sociales pueden hacerse dos tipos de uso: activo o pasivo. El primer tipo hace referencia a las actividades en las que el usuario interacciona con otros contactos de la red social, es decir, existe una comunicación (Verduyn et al., 2015) mientras que el uso pasivo consiste en ver los contenidos que otras personas muestran en la red social, sin existir comunicación entre usuarios (Krasnova et al., 2013; Matook et al., 2015; Shaw et al., 2015).

3.2.3. El rol parental en el mundo digital: mediación con sus hijos adolescentes

La mediación activa de los padres, mediante diálogos o debates sobre las posibilidades de comunicación por medios sociales, ayuda a que los adolescentes sean críticos con el contenido que encuentran y con sus propias actuaciones (Shin y Kang, 2016; Youn, 2008). Tal y como apunta Nikken (2017), la mediación parental se define como un conjunto de estrategias desarrolladas por los padres y, más concretamente para Livingstone y Helsper (2008, p. 581), la mediación es “la gestión parental de las relaciones entre los jóvenes y los medios de comunicación”. Sin embargo, para ser suficientemente eficiente este proceso, debería estar muy focalizado en el tema concreto de las redes sociales y su funcionamiento. De este modo, se lograría que los adolescentes tomaran medidas más proactivas en estos entornos (Youn y Shin, 2019).

Los padres desempeñan un rol importante en la formación de comportamientos y actitudes de sus hijos adolescentes y en el consumo de las redes sociales (Youn, 2008). Sin embargo, esta mediación parental suele encontrar obstáculos, como es el espacio de acceso a las redes sociales, pues habitualmente se conectan desde sus dormitorios (Sasson y Mesch, 2016). El uso de espacios más personales para la conexión a las redes sociales impide a los padres aplicar las estrategias oportunas para controlar las actividades que realizan sus hijos en redes sociales (Sasson y Mesch, 2016). Esto es, los jóvenes acceden desde diferentes dispositivos, tablets o *smartphones*, pero alejados de lugares familiares compartidos y aprovechando la privacidad (Len-Ríos et al., 2016).

A esta barrera existente para una supervisión parental eficaz, se suma la carencia por parte de los padres de competencias tecnológicas sobre el uso de las redes sociales que les impiden realizar un seguimiento de las actividades de sus hijos en estos medios y que, en ocasiones, se interpreta erróneamente como que los padres no ejercen control suficiente sobre estas actividades, ni supervisan ni guían (Sasson y Mesch, 2016). En oposición a esto, algunas investigaciones (Sonck et al., 2013; Symons et al., 2020; Wang et al., 2005) evidencian que, tanto padres como madres, influyen en las pautas de crianza del adolescente y, por lo tanto, forman parte de esta mediación. En estos estudios se muestra que los padres tienden más a supervisar los sitios que visita su hijo/a y, por lo tanto, parecen más comprometidos con el seguimiento de las actuaciones de su hijo/a en línea, mientras que las madres se encargan de las restricciones de contenido al que tiene acceso el menor. Estas situaciones de mediación parental les generan incertidumbre a los adultos que la ejercen (Livingstone et al., 2017) pero, a pesar de ello, se esfuerzan para reducir la exposición de los menores a estos medios (Clark, 2011). Esto se produce porque el asesoramiento que reciben para poder guiar a sus hijos hacia una correcta actuación en este mundo digital es insuficiente para satisfacer las necesidades de sus hijos que cada vez son mayores (Livingstone, 2013). Así pues, la investigación sugiere la alfabetización digital de los padres y así llevar a cabo un proceso de mediación más eficaz ante el gran dominio de los descendientes en los medios digitales (Livingstone et al., 2017).

Por otra parte, existen percepciones paternales diversas en torno a la mediación pues, según el estudio de Padilla-Walker y Coyne (2011), en algunos casos se considera que los adolescentes tienen suficientes habilidades para autorregular su comportamiento en las redes sociales y, en

otros, lo que sucede es que la mediación disminuye porque el adolescente no acepta los acuerdos o normas establecidos por sus padres para el uso de estos medios (Symons et al., 2017). En este mismo proceso de negociación constante, los padres, conforme crecen sus hijos, les conceden mayor autonomía, aunque, habitualmente, no es toda la que el adolescente desearía (Assadi et al., 2011; Smetana et al., 2006).

Es evidente que los adultos suponen un modelo para los menores y, por eso, el hecho de que los padres hagan un uso excesivo de los móviles (Terras y Ramsay, 2016) se asocia positivamente con la adicción de sus descendientes (Fong-Ching et al., 2018). Esto puede derivarse en hábitos peligrosos para los adolescentes, que sus padres desean evitar, a través de la mediación parental (Kirwil, 2009; Livingstone y Helsper, 2008; Lwin et al., 2008; Shin y Lwin, 2016). Estos estudios indican dos tipologías de mediación: la mediación restrictiva y la mediación instructiva o activa. Por su parte, Livingstone et al. (2017) añaden dos tipos más de mediación: el aprendizaje participativo y técnica de controles parentales. A continuación, se profundiza brevemente en cada una de ellas. El primer tipo de mediación, basado en la imposición de normas (Ang, 2015; Navarro et al., 2013), consiste en que los padres establecen reglas sobre el tiempo de dedicación y el contenido a explorar de tal manera que restringen la exposición de los jóvenes a contenidos e interacciones de riesgo (Kirwil, 2009; Livingstone et al., 2017). En esta misma, cabe la posibilidad de bloquear el acceso a determinados sitios web y hacer un seguimiento del historial de navegación y la restricción de las interacciones sociales con normas o control visible o encubierto de las actividades (Eastin et al., 2006; Livingstone y Helsper, 2008). Por su parte, la mediación instructiva o activa consiste en que los padres orientan a los hijos, les explican y

aconsejan para un correcto comportamiento en estos medios a través de comentarios y argumentaciones por ambas partes, tanto de los adultos como de los menores (Lee y Chae, 2007; Shin y Lwin, 2016; Livingstone et al., 2017). La tercera estrategia se refiere al aprendizaje participativo, es co-aprendizaje de los medios digitales involucrándose tanto padres como hijos en esta forma de mediación en la que se comparten experiencias (Livingstone et al., 2017). Por último, se dispone la técnica de controles parentales, basada en la filtración, supervisión y seguimiento de las actividades que desarrollan los jóvenes además de regular el acceso y uso de estos medios (Livingstone et al., 2017)

El uso de cualquiera de estas estrategias, es decir, la práctica de la mediación por parte de los padres de los adolescentes no se traduce en un menor uso de las redes sociales si se compara con adolescentes a los que sus padres no les ponen límites para esa actividad según datos obtenidos en Len-Ríos et al. (2016). En esta misma línea, cabe reseñar que una mayor preocupación parental no conlleva implícitamente una mayor mediación parental, pues puede ser que una tercera persona lleve a cabo esta mediación (Symons et al., 2020).

En definitiva, la mayoría de los adolescentes se sienten más competentes en estos entornos digitales que sus antecesores (Garmendía et al., 2016), pues precisamente para el alumnado de la etapa de la ESO estos medios sociales forman parte de su contexto natural mientras que los adultos tienen que formarse día a día y realizar un gran esfuerzo para ser competentes en la materia (Sola et al., 2019).

Esta autopercepción sobre sus competencias en el manejo de cualquier herramienta tecnológica, sumada a la necesidad que los

adolescentes de 12 años tienen de comenzar a socializarse y de alcanzar mayor presencia social (García-Ruiz et al., 2018), conlleva el comienzo de una participación continua en las redes sociales que ofrecen multitud de posibilidades. Para el conocimiento de la actividad en redes sociales que llevan a cabo de estos usuarios jóvenes, el presente estudio pretende sondear qué redes sociales utilizan los adolescentes de ESO, averiguar el tipo de uso predominante que hacen de las mismas y, finalmente, explorar el perfil de conectividad de los adolescentes.

3.3. MÉTODO

Este estudio se ha desarrollado bajo un enfoque de corte cuantitativo descriptivo, en el que se ha utilizado la recolección de datos que posibilitan la medición de variables de un contexto concreto (Sáez-López, 2017). Precisamente este tipo de estudio descriptivo se realiza a través de encuesta o de observación y es muy común en la investigación educativa (Sáez-López, 2017). Para el análisis de estos datos se han utilizado métodos estadísticos que permiten obtener resultados objetivos (sin influencia del investigador) que han posibilitado extraer las conclusiones de la investigación que contribuirán a la generación de nuevo conocimiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.3.1. Muestra

La población bajo análisis fue el alumnado de ESO que estudiaba en centros educativos de la provincia de Huesca (España), alumnos comprendidos entre los 12 a 17 años. Para ello, los participantes se

seleccionaron de forma probabilística mediante la técnica de muestreo aleatorio simple. El procedimiento de muestreo se llevó a cabo en torno al centro educativo como unidad, participando estudiantado de 13 centros educativos. Se recibieron un total de 850 respuestas de estudiantes de ESO de la provincia de Huesca, de 13 centros de Educación Secundaria. Para un nivel de confianza del 95%, el margen de error fue de 3,19. Las variables sociodemográficas y personales del alumnado se recogen en la Tabla 3.1.

Tal y como se puede observar en la Tabla 3.1., una gran parte (89,3%) del alumnado encuestado estudiaba en centros educativos de carácter público, frente a un 10,7% que se encontraba escolarizado en centros privados-concertados. Asimismo, más de la mitad de los participantes estudiaban en zonas urbanas (63,2%) y el resto del alumnado (36,8%) en entornos rurales. En referencia al curso académico de ESO, el 15,5% eran estudiantes de 1º (n=132), el 23,8% de 2º (n=202), el 28,0% de 3º (n=238) y, por último, el 32,7% de 4º curso (n=278). Por su parte, se ha registrado una representación muy semejante entre las mujeres (51,4%) y los hombres (48,6%). En cuanto a la edad de los participantes, se clasificaba en siete categorías, en las que se incluían desde los “12 años” hasta los “17 años”, siendo 15, 14 y 13 años las edades más predominantes de los participantes. La edad con la que casi un 10% de los participantes se iniciaba en el uso las redes sociales era antes de los 10 años. Sin embargo, se podría establecer la franja de edad de inicio en redes sociales entre los 10 y los 12 años ya que se concentra más de un 70% de los adolescentes. Del total de la muestra, aproximadamente un 60% solicitó permiso a sus tutores legales para darse de alta en redes sociales tal y como exige la ley, mientras que un 19,2% no lo hicieron y un porcentaje similar (21,9%) solicitaban permiso solamente en algunas ocasiones para registrarse en ciertas redes.

Tabla 3.1.*Caracterización de la muestra (N=850)*

VARIABLES	N	% de la muestra
Tipo de centro		
Público	759	89,3
Privado-Concertado	91	10,7
Localidad		
Rural (Menor de 10.000 habitantes)	313	36,8
Urbano (Mayor de 10.000 habitantes)	537	63,2
Curso		
1º ESO	132	15,5
2º ESO	202	23,8
3º ESO	238	28,0
4º ESO	278	32,7
Sexo		
Hombre	413	48,6
Mujer	437	51,4
Edad		
12	89	10,5
13	186	21,9
14	198	23,3
15	247	29,1
16	109	12,8
17	21	2,5
Edad comienzo uso RRSS		
4-6 años	12	1,4
7-9 años	73	8,5
10-12 años	612	71,9
13-15 años	147	17,3
16 años	6	0,7
Permiso alta		
Sí	501	58,9
No	163	19,2
Para algunas sí y para otras no	186	21,9

3.3.2. Instrumento

Tras la revisión de la literatura y de diferentes instrumentos de recogida de datos utilizados en otros estudios (Gupta y Bashir, 2018; IAB, 2019; Sabater et al., 2017; Peris et al., 2018) se procedió a seleccionar algunos bloques de ítems con el fin de elaborar un cuestionario ad-hoc ajustado a los objetivos planteados en esta investigación. Como resultado se diseñó un instrumento del cual se utilizaron 53 indicadores distribuidos en diversas categorías. Una primera parte la conformaban los datos sociodemográficos conformado por 7 indicadores y, la segunda, se componía de un total de 46 indicadores distribuidos en tres categorías, que debían responderse para lograr el objetivo inicial planteado. En la primera categoría, “Tipo de redes sociales utilizadas” se dispusieron un listado de redes sociales actuales. En segundo lugar, se encontraba el bloque denominado “Tipo de uso de las redes sociales” en el que se distribuyeron diferentes usos que se pueden hacer de estos medios y que, a su vez, se clasificaban en función de la finalidad (académica, social, entretenimiento o informativa). Por último, el “perfil de conectividad del usuario” incluía los horarios de conexión, momentos de mayor conexión, dispositivo de acceso y aquello relacionado con el control parental. Para las dos primeras categorías se utilizó una escala Likert de 0 a 10 puntos, mientras que en la tercera categoría se presentaron cuestiones que requerían seleccionar una opción entre todas las proporcionadas.

3.3.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos

Tras realizar una profunda revisión de la literatura, y definir las preguntas y objetivos de investigación del estudio, se seleccionan los ítems

del cuestionario que iban a ser útiles en función de los objetivos planteados. Una vez elaborada una primera versión del cuestionario, se programó y llevó a cabo un juicio de expertos en el que participaron diez profesionales de diferentes disciplinas: educación, psicología, tecnología y métodos de investigación en educación. Estos jueces evaluaron fundamentalmente la coherencia, la relevancia, la claridad y la suficiencia de los indicadores del cuestionario, con la finalidad de garantizar una buena comprensión por parte del alumnado de ESO. Asimismo, algunos adolescentes de la misma etapa educativa testearon el cuestionario en aras de asegurar que el lenguaje utilizado fuese el correcto y comprobar el tiempo que llevaría su cumplimentación para evitar que fuese una tarea compleja y cansada. Así pues, todas las sugerencias ofrecidas por los jueces expertos y por el propio alumnado se tuvieron en cuenta para mejorar la calidad del instrumento de recogida de datos. Por último, se solicitó la evaluación de la presente investigación al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón que fue resuelta con dictamen favorable (Ver Apéndice A.).

Durante la fase de trabajo de campo, en primer lugar, se estableció contacto por medio del canal telefónico, contactando con cada centro para proponer la participación de su alumnado de la ESO en el estudio y también se les enviaba por correo electrónico la documentación necesaria para proporcionarles una visión más detallada de dicho estudio. Posteriormente, una vez tomada la decisión, se les hizo llegar el enlace web que conducía a la plataforma online que daba soporte al cuestionario. Tras la recogida de los datos, el análisis se realizó mediante el paquete estadístico SPSS versión 24.0, aplicando concretamente la estadística descriptiva.

3.4. RESULTADOS

Este apartado se ha estructurado en base a tres categorías del cuestionario: tipos de redes sociales utilizadas, tipo de uso de esas redes sociales y perfil de conectividad del usuario. En este mismo orden se explicitan los resultados de cada una de ellas. En las Tablas 3.2., 3.3. y 3.4. se muestran los resúmenes de los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones. En las dos primeras tablas (Tabla 3.2. y Tabla 3.3.) se pueden observar las medias y las desviaciones típicas de cada ítem, y en la Tabla 3.4. se recogen las frecuencias.

De todas las redes sociales por las que se preguntaba su usabilidad, es WhatsApp la que ha obtenido una puntuación mayor ($M= 6,12$, $DT= 3,052$), pero con puntuaciones medias próximas a ésta se encuentran Instagram ($M= 6,01$, $DT= 3,678$) y YouTube ($M= 5,78$, $DT= 3,027$). Por su parte, la red social que obtiene puntuaciones medias muy inferiores (todas ellas menores a un punto), son LinkedIn ($M= 0,11$, $DT= 0,854$), Tinder ($M= 0,18$, $DT= 1,117$), Facebook ($M= 0,45$, $DT= 1,428$), e incluso Telegram ($M= 0,82$, $DT= 2,051$). Por su parte, TikTok, que es una red social cuyo auge es reciente, tiene puntuaciones altas ($M= 5,36$, $DT= 3,962$) aunque en relación a la escala utilizada para la valoración de cada ítem, son puntuaciones medias-bajas. Además, otras redes sociales que utilizan son Twitch, Pinterest, Discord, Wattpad o Spotify, que se recogen en la opción de respuesta abierta “Otra”.

Tabla 3.2.*Tipos de redes sociales utilizadas*

	Media	DT
WhatsApp	6,12	3,052
Facebook	0,45	1,428
YouTube	5,78	3,027
Instagram	6,01	3,678
Twitter	1,61	2,768
Linkedin	0,11	0,854
Telegram	0,82	2,051
Snapchat	1,82	2,760
Tinder	0,18	1,117
TikTok	5,36	3,962
Otra: _	0,22	0,417

Los estadísticos descriptivos presentados en la Tabla 3.3. están agrupados en cuatro categorías de uso: académico, social, entretenimiento e informativo. De cada uno de los ítems que las constituyen, se muestra la media y la desviación típica.

En primer lugar, entre los usos académicos se destaca, por su puntuación, el uso de las redes sociales para mantener contacto con los compañeros mediante los grupos de clase ($M= 6,04$, $DT= 3,056$). Asimismo, se ayudan entre compañeros para la realización de tareas, trabajos y preparación de exámenes ($M= 5,45$, $DT= 2,995$), por lo que comparten apuntes y recursos ($M= 5,02$, $DT= 3,108$). Una puntuación muy inferior se asocia a que los participantes utilizan las redes sociales para mantener contacto con el profesorado ($M= 1,76$, $DT= 2,361$).

En cuanto a la segunda categoría, relacionada con los usos sociales de las redes sociales, los adolescentes han ofrecido las puntuaciones más elevadas a “quedar o citarse con amig@s” así como “estar en contacto con

familia y amistades”, $M= 7,16$, $DT= 3,016$ y $M= 7,15$, $DT= 2,921$ respectivamente. En contraposición, la muestra utiliza mínimamente las redes sociales para citas o encuentros amorosos ($M= 1,93$, $DT= 2,968$).

En tercer lugar, en relación al uso de las redes sociales con fines lúdicos o de entretenimiento, predomina “escuchar música” ($M= 7,28$, $DT= 3,142$). Muy vinculado a este uso está “visualizar películas, series, vídeos, videoclips de música” ($M= 6,79$, $DT= 3,114$) y con puntuación ciertamente inferior se posiciona “jugar online” ($M= 5,27$, $DT= 3,678$). La actividad de entretenimiento menos común entre los adolescentes participantes es “ver sexo online” ($M= 1,24$, $DT= 2,712$), que es la puntuación más baja de la categoría.

Por último, el uso informativo que hacen de las redes sociales los jóvenes no tiene puntuaciones altas. Las respuestas proporcionadas indican que las redes sociales son poco utilizadas para la búsqueda y lectura de noticias ($M= 3,78$, $DT= 3,123$) y todavía en menor medida, las comparten ($M= 2,62$, $DT= 3,028$).

Tabla 3.3.

Tipo de uso de las redes sociales

	Media	DT
Hablar y ayudarnos sobre tareas, trabajos y exámenes.	5,45	2,995
Hacer trabajos en grupo.	4,25	3,021
Compartir apuntes y recursos.	5,02	3,108
Mantener contacto con mis compañeros de clase: tengo grupos de clase.	6,04	3,056
Mantener contacto con el profesor.	1,76	2,361
Compartir ideas, pensamientos, intercambiar opiniones, etc.	4,34	3,304
Consultar los perfiles de mis amigos /as.	4,95	3,311
Seguir a <i>influencers</i> .	4,78	3,486

Conocer más gente y hacer amigos/as.	4,14	3,526
Mantenerme en contacto con mis familiares y amigos.	7,15	2,921
Quedar con amigos/as.	7,16	3,016
Buscar “ligues”.	1,93	2,968
Encontrar a antiguos amigos/as.	3,44	3,191
Subir fotos y/o videos.	3,91	3,331
Participar en llamadas grupales	4,66	3,429
Jugar online.	5,27	3,678
Seguir a una marca, una persona, una serie, etc. (soy un <i>follower</i>)	4,91	3,604
Escuchar música.	7,28	3,142
Ver películas, series, vídeos, videoclips de música...	6,79	3,114
Ver sexo on line.	1,24	2,712
Compartir series y comentarlas	2,91	3,206
Subir contenidos (fotografías, vídeos, documentos de texto...)	3,32	3,296
Mirar y descargar contenidos (fotos, vídeos, documentos de texto...)	3,81	3,255
Buscar y leer información sobre la actualidad.	3,78	3,123
Compartir noticias de actualidad.	2,62	3,028

En lo relativo al tiempo de uso, los participantes diariamente e independientemente del día, de lunes a viernes, pasan tiempo en las redes sociales. Más detalladamente, un 18,9% dedican 2 horas diarias, 3 horas (15,2%), 4 horas (10,6%) y 5 horas las dedican un 11,5% y, además, un 7,6% indican estar en redes sociales 10 horas un día entre semana. El momento diario que más utilizan las redes sociales es por la tarde, de 15-19h y por la noche de 19-24h, como manifiestan un 56,5% y un 39,2% de los adolescentes. En cuanto al tiempo que dedican diariamente, coincidiendo con el fin de semana, se obtienen datos prácticamente idénticos, en torno al 16%, que dedican 2, 3 y 4 horas diarias. Aproximadamente un 10% de la muestra está en redes sociales 5 horas, y un 9,6%, 6h. Todavía más tiempo, 10h, dedican a redes sociales un 7,3% de los participantes un sábado o un domingo. En este caso, la franja horaria

de mayor conexión es también por la tarde, de 5-19h con un 41,9% de los participantes, y un 10% se conecta de madrugada, 00-6h.

Tabla 3.4.

Perfil de conectividad del usuario (I)

Variables	N	% de la muestra
Tiempo diario lunes-viernes conexión		
Menos de 1h	55	6,5
1h	98	11,5
2h	161	18,9
3h	129	15,2
4h	90	10,6
5h	98	11,5
6h	65	7,6
7h	43	5,1
8h	34	4,0
9h	12	1,4
10h	65	7,6
Momento lunes-viernes mayor conexión		
Por la mañana de 6-8h	11	1,3
Por la mañana de 8-14h	8	0,9
Por la tarde de 15-19h	480	56,5
Por la noche de 19-24h	333	39,2
De madrugada de 00-6h	18	2,1
Tiempo diario sábado-domingo conexión		
Menos de 1h	44	5,2
1h	67	7,9
2h	144	16,9
3h	136	16,0
4h	132	15,5
5h	86	10,1
6h	82	9,6
7h	47	5,5
8h	42	4,9
9h	8	0,9
10h	62	7,3
Momento fin de semana mayor conexión		
Por la mañana de 6-8h	8	0,9
Por la mañana de 8-14h	155	18,2
Por la tarde de 15-19h	356	41,9
Por la noche de 19-24h	244	28,7
De madrugada de 00-6h	87	10,2

Casi la totalidad de los participantes (92,7%) acceden a redes sociales desde el *smartphone* y un 85,4% hacen un uso seguro y en relación a la privacidad, un 62% apunta que únicamente puede consultar su perfil en las redes sociales las personas a las que da permiso. En esta línea, pero relativo al control parental, a casi un 25% de los adolescentes sus padres no les controlan, en absoluto, el tiempo que pasan en las redes sociales. Un porcentaje similar (27,2%) califican este control como bajo. Estos datos indican que más de la mitad de la muestra prácticamente no tienen supervisión parental del tiempo invertido en redes sociales. Y en base a los contenidos que consumen en estos medios, un 34% manifiestan no tener ningún control por parte de sus padres o tutores legales, sin embargo, aproximadamente un 20% valoran tener un control alto.

La última cuestión de esta categoría, la más estrechamente vinculada al ámbito educativo, parece indicar que el profesorado no propone actividades en las que se utilicen las redes sociales, pues más de la mitad de la muestra ha afirmado ser nula o baja esta acción. En contraposición, aproximadamente un 6% lo valora con la puntuación más elevada. Este dato parece indicar que existen un reducido número de docentes que incluyen las redes sociales, como herramientas didácticas, en las actividades que implementan en los centros de Educación Secundaria.

Tabla 3.5.

Perfil de conectividad del usuario (II)

Variables	N	% de la muestra
Dispositivo de acceso		
<i>Smartphone</i>	788	92,7
Tablet	15	1,8
Portátil	23	2,7
<i>Smartwatch</i>	1	0,1
Ordenador de mesa	23	2,7

Hago uso seguro		
Sí	726	85,4
No	7	0,8
No lo sé	83	9,8
No me importa	34	4,0
Quien puede consultar mi perfil		
Solamente mis amigos	168	19,8
Mis amigos y los amigos de estos	33	3,9
Todo el mundo	92	10,8
Solo a quien doy permiso para visitarlo	527	62,0
No lo recuerdo	30	3,5
Control parental del tiempo en redes sociales		
Nulo	208	24,5
Bajo	231	27,2
Medio	215	25,3
Alto	196	23,1
Control parental del contenido de redes sociales		
Nulo	289	34,0
Bajo	223	26,2
Medio	171	20,1
Alto	167	19,6
Profesorado propone actividades con redes		
Nulo	336	39,5
Bajo	299	35,2
Medio	168	19,8
Alto	47	5,6

3.5. DISCUSIÓN

La presencia de las redes sociales en nuestra sociedad es cada vez mayor, principalmente entre los adolescentes, cuya actividad en los medios sociales se percibe como normativa (Kerestes y Stulhofer, 2020). Esta población joven busca una mayor apariencia social que las redes sociales puede ayudarles a conseguir con todas las posibilidades que ofrecen como publicar imágenes o vídeos de lo que se está haciendo en ese mismo momento, comentar o dar feedback (por ejemplo, “me gusta”) a las fotos, vídeos o textos que otros usuarios han colgado en la red como también revelan Longobardi et al. (2020) en su investigación. Además, pueden

permanecer en contacto constante con otras personas bien por escrito, audio o video, y por supuesto, visualizar al instante lo que otras personas publiquen para estar actualizado sobre sus vidas.

Esta multitud de actividades que se pueden realizar en redes sociales, no significa que en todas las redes sociales pueda realizarse cualquiera de ellas, sino que cada una tiene sus funciones específicas, aunque cabe la posibilidad de que la misma actividad la ofrezcan dos redes sociales. Por lo tanto, es aquí donde los adolescentes eligen la red social según sus intereses personales del momento, ya que esa preferencia puede variar con el tiempo y, probablemente evolucione con su madurez y desarrollo. En esta investigación, en concordancia con los resultados de Stevens et al. (2016) y de Ricoy y Martínez-Carrera (2020), se pone de manifiesto como las redes sociales más utilizadas son el WhatsApp, Instagram y Youtube. Sin embargo, en otros estudios como el llevado a cabo por Micheli (2016) se obtuvieron resultados diferentes. En su caso, la red social de mayor uso era Facebook, seguida por Instagram y ya en tercer puesto, WhatsApp (Micheli, 2016).

Como se ha visto reflejado en este estudio, los jóvenes utilizan las redes sociales fundamentalmente para desarrollar su faceta más social (Kuss y Griffiths, 2011b), es decir, por las amistades y nuevas relaciones que pueden configurar en ellas más que por la información que les pueda proporcionar como subraya Manca y Ranieri (2017). A su vez, se mantienen actualizados sobre la vida de sus amistades visualizando sus publicaciones diarias (Svensson y Russmann, 2017). Otro tipo de uso que se podría hacer de las redes sociales, es el uso académico o educativo, para lo que, según los datos recopilados, prácticamente no son utilizadas. A lo

mejor, este hecho, como incide Gómez-Aguilar et al. (2012) está causado en gran parte por la mínima importancia que se les da a las redes sociales como herramienta didáctica desde las instituciones y/o desde la visión del profesorado. Esta última afirmación podría estar apoyada teniendo en consideración las valoraciones de la muestra de este estudio. En este sentido, más de la mitad de los adolescentes valoran con puntuaciones nulas o muy bajas la propuesta de tareas académicas que deban realizarse utilizando las redes sociales, por parte de su profesorado.

En cuanto a la dedicación de los adolescentes a las redes sociales cabe reseñar que entre semana están conectados 2, 3, 4 y 5 horas diarias, llegando incluso a conectarse a las redes sociales 10 horas un día laboral. Estas cifras que son superiores a las obtenidas por Ballesta et al. (2021), indican un uso elevado de las redes sociales. En este sentido, se debe tener en cuenta que su jornada lectiva como estudiantes de la ESO es de 6 horas diarias. Según resultados, si dedican una cantidad de horas semejante o incluso mayor a las redes sociales, de un día les quedan 10 o 12 horas aproximadamente para cubrir necesidades básicas como comer o dormir (siendo conscientes que lo mínimo recomendado son 9 horas). Así pues, entre su formación en el centro educativo y dormir suman 15 horas diarias ocupadas. Si además dedican 6 horas a las redes sociales, únicamente les quedan 3 horas del día para alimentarse, higiene y algo de ocio. Pero si, como en algunos casos, invierten 10 horas en redes sociales, tienen el día completo descuidando un tiempo específico para hábitos de alimentación e higiene o actividades de ocio, entre otras. Por eso, este uso diario semanal de las redes sociales se considera excesivo, pues interfiere en otras tareas cotidianas imprescindibles para su bienestar (Andreassen y Pallesen, 2014).

En relación con esto se presentan los momentos de conexión, que precisamente se realizan en mayor medida por las tardes, desde después de comer hasta antes de dormir (15h a 00h) coincidiendo así franjas horarias propias de realización de tareas escolares o de tiempo de ocio. En referencia al fin de semana, los datos no varían demasiado. Sin embargo, hay personas que entre semana dedican una hora y el fin de semana pasan a dedicar 2 o 3 horas, pero sin alterar más los resultados. Estos datos apuntan que, en general, los adolescentes dedican abundante tiempo diario a las redes sociales, es decir, nos alertan de un uso excesivo tal y como constató Dans et al. (2021). Además, al igual que en el presente estudio, Dans et al. (2021) coinciden en que la franja horaria de mayor conexión de los adolescentes en redes sociales es después de cenar. Por el contrario, existen diferencias entre ambos estudios ya que los resultados expuestos afirman que los adolescentes se conectan a las redes sociales por la tarde, sin embargo, en el estudio de Dans et al. (2021) son tiempos de menor conexión a estos medios.

Los resultados también muestran que en las redes sociales se debe tener en cuenta la privacidad y seguridad. La edad en la que comienzan a usar las redes sociales, según se concluye a partir de los datos de esta investigación, se encuentra en los 10 años y se consolida el perfil de usuario interactivo a partir de esta edad (Garmendia et al., 2016). Con esta información se evidencia que, a pesar de que para acceder a algunas redes sociales existe el requisito de tener 13 años (Ofcom, 2020), esta norma se incumple ya incluso en edades inferiores a los 10 años que se determina en este estudio. En esta línea, el 4% de los niños de 5 a 7 años y el 21% de los de 8 a 11 años tienen en la actualidad un perfil en redes sociales (Ofcom, 2020).

Por ello, para el control y limitación de los tiempos de uso de las redes sociales, del contenido y para una supervisión de las actividades, son los padres los que juegan un rol fundamental (Giménez et al., 2017), usando estrategias de mediación parental (Livingstone et al., 2017). Según los datos obtenidos, los adolescentes no suelen pedir permiso a los adultos para crearse una cuenta en las redes sociales, manifestando que sus padres los controlan poco acerca de este uso coincidiendo con la investigación actual de Dans et al. (2021) en la que los adolescentes manifiestan la no existencia de control parental en cuanto a tiempo de conexión en las redes sociales, que ni tan siquiera negocian entre ambas partes. Esto mismo revelan los datos obtenidos en el estudio de Díaz-López et al. (2020), en el que más de la mitad de los adolescentes españoles participantes no tenían supervisión sobre el uso de las redes sociales. A pesar de ser tan semejantes en los tres estudios, estas valoraciones podrían estar subestimadas con la finalidad de mostrar mayor autonomía en estos medios, por lo tanto, podría considerarse una limitación del estudio en torno a la mediación parental como expresan Ergin y Kapci (2019).

Por último, y como afirman Frison y Eggermont (2015), las redes sociales están muy integradas en las vidas de la juventud. Todavía más gracias a la aparición del *smartphone* que incrementó su participación (Viñals, 2016) por las facilidades que concede para el acceso a ellas llegándose a convertir, como muestra el presente estudio, en el dispositivo principal de conexión a redes sociales.

3.6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha pretendido responder a tres objetivos fundamentales: analizar qué redes sociales usan los adolescentes de la ESO, averiguar el tipo de uso predominante que hacen de las mismas y explorar el perfil de conectividad de los usuarios más jóvenes.

En relación a los dos primeros objetivos, los adolescentes usan principalmente WhatsApp, Instagram, YouTube y la red social que es tendencia, TikTok. En ellas, dedican gran parte de su tiempo a la faceta social de su vida. Principalmente, contactan con amigos y familiares, consultan lo que otras personas publican en sus redes sociales para conocer su día a día, cuelgan fotos y comentan. Sin embargo, es minoritario el uso que hacen con fines académicos o informativos. De hecho, prácticamente no utilizan estos medios para compartir materiales, hacer trabajos ni para ver las noticias más recientes sobre el mundo que les rodea.

En cuanto al perfil de conectividad, existe una respuesta casi homogénea sobre el dispositivo de acceso a las redes sociales, que es el *smartphone*. Asimismo, los adolescentes manifiestan hacer un uso seguro de las redes sociales de tal forma que la gran mayoría solamente permiten que su perfil social lo consulten aquellas personas a las que les conceden permiso, promueven su privacidad. En relación con el tiempo de dedicación a estos medios sociales, los adolescentes manifiestan que un día laboral dedican desde 2 horas hasta 10 horas en bastantes casos y principalmente por las tardes. Se debe tener en cuenta que la ESO se cursa por las mañanas y los adolescentes se encuentran en clase. Sin embargo, y tal y como se ha evidenciado en este estudio, los adolescentes cuando no están en clase dedican una cantidad de horas elevada a las redes sociales. Se podría decir

que aquellos que más las usan, pasan las tardes de lunes a viernes conectados en las redes sociales. Cuando llega el fin de semana, en cuanto al tiempo de dedicación no existe gran variación, y sí que existen más cambios en la franja horaria, incrementando su uso en horario matinal y también de madrugada. Esto resulta un tanto curioso, así como preocupante, ya que en los fines de semana los adolescentes tienen más tiempo libre para poder salir, disfrutarlo con sus amigos, descansar, hacer deporte, ir al cine, fiestas, etc., y los datos parecen indicar que siguen muy conectados a las redes sociales a pesar de que pueden disfrutar de cualquier otra alternativa “presencial”. Se concluye, por tanto, que las redes sociales son el principal mecanismo de socialización para estos adolescentes.

Es por todos conocido que el *smartphone* ofrece gran libertad para que cada adolescente cree su cuenta en la red social, y acceda a ellas en el momento y lugar que desee. A esto puede sumarse el escaso y/o nulo control parental del que los adolescentes de la ESO parecen disfrutar. En ocasiones, sus progenitores no establecen horarios para que sus hijos puedan conectarse ese tiempo a las redes sociales ni tampoco hacen un seguimiento del uso y de los contenidos que los menores se puedan encontrar. Es cierto que con la ubicuidad que ofrece el *smartphone* no es una tarea sencilla, pero tal vez se podría afrontar mejor esta etapa si los adultos tuvieran o adquiriesen estrategias útiles para compartir con sus hijos aspectos relacionados con esta temática de tal forma que fomenten un buen uso de estos medios y se eviten riesgos.

Desde la perspectiva de una necesaria dedicación de esfuerzos a la formación, se muestra que en las aulas de los centros de Educación Secundaria se promueve muy mínimamente el uso de las redes sociales

como herramienta didáctica. El profesorado no propone actividades en las que se deba utilizar las redes sociales para completarlas, de tal forma que se les priva de aplicar este medio cotidiano como un recurso atractivo en el ámbito académico. Todo ello, va más allá de la simple resolución de una actividad con las redes sociales, pues este uso educativo favorecería el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para la vida en el siglo XXI. En este sentido, sería interesante indagar en los porqués de la inhibición de uso didáctico de este recurso.

Finalmente, y en lo relativo a las limitaciones encontradas en esta investigación, se podría notificar como dificultad encontrada la carencia de estudios en los que los participantes son adolescentes, concretamente de la etapa de 12 a 16 años. Probablemente este hecho se deba a que son menores de edad. Concretamente, existen encuestas del INE, Statista u otras fuentes que aportan datos globales de la población sobre temas de Internet, tecnologías, *smartphone*, etc. cuya muestra la conforman personas de edades superiores (de 16 años en adelante). Asimismo, para solventar la limitación que presenta el estudio en cuanto a la muestra, por ser de un contexto concreto (Huesca, España) aunque a la vez diverso, sería interesante replicarlo en otras provincias o comunidades autónomas para obtener datos más generalizables a la población adolescente de la ESO, así como para poder contrastarlos.

3.7. REFERENCIAS

Abelairas-Etxebarria, P. y Mentxaka Arana, J. (2020). ¿Qué opinan los universitarios sobre el uso académico de las redes sociales? *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 8, 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/riite.362121>

- Álvarez, E., Heredia, H. y Romero, M. F. (2019). La Generación Z y las redes sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20), 9-22. <http://hdl.handle.net/10498/21358>
- Anderson, M. y Jingjing, J. (31 de mayo de 2018). *Teens, social media & technology*. Pew Research Center. https://www.pewInternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf
- Andreassen, C. S. y Pallesen, S. (2014). Social Network Site Addiction – An Overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20, 4053-4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Assadi, S.M., Smetana, J., Shahmansouri, N. y Mohammadi, M. (2011). Beliefs about parental authority, parenting styles, and parent-adolescent conflict among Iranian mothers of middle adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 424-431. <https://doi.org/10.1177/0165025411409121>
- Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E. y Longobardi, C. (2019). Parent and peer attachment as predictors of facebook addiction symptoms in different developmental stages (early adolescents and adolescents). *Addictive Behaviors*, 95, 226-232. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.05.009>
- Balakrishnan, J. y Griffiths, M. D. (2017). Social media addiction: What is the role of content in YouTube? *Journal of Behavioral Addictions*, 6, 364-377. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.058>
- Ballesta, F. J., Lozano, J., Cerezo, M. C. y Castillo, I. S. (2021). Participación en las redes sociales del alumnado de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 24(1), 141-162. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26844>

- Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M.D., Andreassen, C. S. y Demetrovics, Z. (2017) Problematic Social Media Use: Results from a Large-Scale Nationally Representative Adolescent Sample. *PLoS ONE* 12(1), e0169839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839>
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(2), 209-213. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0228>
- Boursier, V. y Manna, V. (2018). Problematic Linkages in Adolescents: Italian Adaptation of a Measure for Internet-Related Problems. En B. Bozoglan (Ed.), *Psychological, Social, and Cultural Aspects of Internet Addiction* (pp. 253-282). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-3477-8.ch014>
- Boursier, V., Manna, V., Gioia, F., Coppola, F. y Venosa, N. (2018). Cyber-Moms Facing Motherhood: Holding Functions and Regressive Movements in Parenting Websites. En S. Sekalala, y B. Niezgoda (Ed.), *Global Perspectives on Health Communication in the Age of Social Media* (pp. 29-58). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-3716-8.ch002>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Boyd, D. M. y Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Catalina García, B., García Jiménez, A. y Montes Vozmediano, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. *Historia y Comunicación Social*, 20(2), 601-619. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51402

- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Correa, T. (2015). Digital skills and social media use: How Internet skills are related to different types of Facebook use among “digital natives”. *Information, Communication & Society*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2015.1084023>
- Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L. y Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health?: An eight year longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 104, 106160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106160>
- Dans, I., Muñoz, P. C. y González, M. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista fuentes*, 23(3), 280-295. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15691>
- De Calheiros Velozo, J. y Stauder, J. E. A. (2018). Exploring social media use as a composite construct to understand its relation to mental health: A pilot study on adolescents. *Children and youth services review*, 91, 398-402. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.039>
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J. J. y Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Uso desadaptativo de las TIC en adolescents: perfiles, supervision y estrés tecnológico. *Revista Comunicar*, 64(28), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-03>
- Duggan, M. y Smith, A. (30 de diciembre de 2013). *Social media update 2013*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/Internet/2013/12/30/social-media-update-2013/>
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S. y Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56, 486-504. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00297.x>

- Ergin, D.A. y Kapçi, E.G. (2019). Validity and reliability study of parental mediation for Internet usage scale Adolescent and Parent Forms in the Turkish Sample. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(2), 117-132. <https://doi.org/10.21031/epod.457218>
- Espiritusanto, O. (2016). Generación Z: Móviles, redes y contenido generado por el usuario. *Revista de Estudios de Juventud. (Monográfico: Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?)*, 114, 111-126. <https://goo.gl/KRQjpb>
- Fong-Ching, C., Chiung-Hui, C., Ping-Hung, C., Jeng-Tung, C., Nae-Fang, M., Hung-Yi, C. y Shumei, L. (2018). Children's use of mobile devices, smartphone addiction and parental mediation in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 93, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.048>
- Frison, E. y Eggermont, S. (2015). Toward an Integrated and Differential Approach to the Relationships Between Loneliness, Different Types of Facebook Use, and Adolescents' Depressed Mood. *Communication Research*, 47(5), 701-728. <https://doi.org/10.1177/0093650215617506>
- García-Ruiz, R., Tirado Morueta, R. y Hernando Gómez, Á. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. http://dx.doi.org/10.17811/aula_abierta.47.3.2018.291-298
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A. y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>
- Giménez, A. M., Luengo, J. A. y Bartrina, M. J. (2017). ¿Qué hacen los menores en Internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión

- parental y exposición a riesgos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 15(43), 533-552. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16123>
- Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S. y Farias-Batlle, R. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Comunicar*, 19, 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Gupta, S. y Bashir, L. (2018). Social Networking usage questionnaire: development and validation in an indian higher education context. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(4), 214-227. <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.471918>
- Hayes, B., James, A., Barn, R. y Watling, D. (2021). “The world we live in now”: A qualitative investigation into parents’, teachers’ and childrens’s perceptions of social networking site use. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 340-363. <https://doi.org/10.1111/bjep.12452>
- Interactive Advertising Bureau (IAB). (2019). *Estudio anual redes sociales 2019*. https://iabspain.es/wp-content/uploads/2019/06/estudio-anual-redes-sociales-iab-spain-2019_vreducida.pdf
- Kerestes, G. y Stulhofer, A. (2020). Adolescents’ online social network use and life satisfaction: a latent curve modeling approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
- Kircaburan, K. y Griffiths, M. D. (2018). Instagram addiction and the Big Five of personality: The mediating role of self-liking. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 158-170. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.15>
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children’s Internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3, 394-409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>
- Knight, J. y Weedon, A. (2014). Identity and social media. *Convergence*, 20(3), 257-258. <https://doi.org/10.1177/1354856514536365>

- Krasnova, H., Wenninger, H., Widjaja, T. y Buxmann, P. (2013). Envy on Facebook: A hidden threat to users' life satisfaction? Paper presented at the 11th International Conference on Wirtschaftsinformatik, Leipzig, Germany.
https://www.researchgate.net/publication/256712913_Envy_on_Facebook_A_Hidden_Threat_to_Users'_Life_Satisfaction
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011a). Excessive online social networking: Can adolescents become addicted to Facebook? *Education and Health*, 29(4), 68-71.
https://www.researchgate.net/publication/279546304_Excessive_online_social_networking_Can_adolescents_become_addicted_to_Facebook
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011b). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Lee, S. J. y Chae, Y. G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*, 10, 640-644.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9975>
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K. y Zickuhr, K. (9 de noviembre de 2011). *Part 3: Privacy and safety issues*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/Internet/2011/11/09/part-3-privacy-and-safety-issues/>
- Len-Ríos, M. E., Hughes, H. E., McKee, L. G. y Young, H. N. (2016). Early adolescents as publics: A national survey of teens with social media accounts, their media use preferences, parental mediation, and perceived Internet literacy. *Public Relations Review*, 42(1), 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.10.003>
- Livingstone, S. y Helsper, E. J. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>

- Livingstone, S. (2013). Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy. *ZER: Journal of Communication Studies*, 18, 13-28. <http://eprints.lse.ac.uk/62278/>
- Livingstone, S., Olafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. y Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A. y Marengo, D. (2020). Follow or be followed: Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization, and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and youth services review*, 113, 104955. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104955>
- Lwin, M. O., Stanaland, A. J. y Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84, 205-217. <https://doi.org/10.1016/J.JRETAI.2008.04.004>
- Manca, S. y Ranieri, M. (2017). Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning: Where We Are and Where We Want to Go. *Education and Information Technologies*, 22(2), 605-622. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x>
- Marengo, D., Longobardi, C., Fabris, M. A. y Settanni, M. (2018). Highly-visual social media and internalizing symptoms in adolescence: The mediating role of body image concerns. *Computers in Human Behavior*, 82, 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.003>
- MarketingNews (18 de mayo de 2021). *Las redes sociales favoritas de los adolescentes*. MarketingNews. <https://www.marketingnews.es/investigacion/noticia/1165924031605/redes-sociales-favoritas-de-adolescentes.1.html>
- Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities* (2nd ed.). Milano: Educatt.

- Maqableh, M., Rajab, L., Quteshat, W., Masa'deh, R. M. T., Khtib, T. y Karajeh, H. (2015). The impact of social media networks websites usage on students' academic performance, *Communications and Network*, 7, 159-171. <http://dx.doi.org/10.4236/cn.2015.74015>
- Matook, S., Cummings, J. y Bala, H. (2015). Are you feeling lonely? The impact of relationship characteristics and online social network features on loneliness. *Journal of Management Information Systems*, 31, 278-310. <https://doi.org/10.1080/07421222.2014.1001282>
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2018) Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3638192>
- Micheli, M. (2016). Social networking sites and low-income teenagers: between opportunity and inequality, *Information. Communication & Society*, 19(5), 565-581. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1139614>
- Miller, V. (2008). New media, networking and phatic culture. *Convergence* 14(4), 387-400. <https://doi.org/10.1177%2F1354856508094659>
- Monacis, L., de Palo, V., Griffiths, M. D. y Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian version of the Bergen Social Media Addiction Scale. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(2), 178-186. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.023>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 725-745. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Ni, X. L., Shao, X. Y., Geng, Y. W., Qu, R., Niu, G. F. y Wang, Y. P. (2020). Development of the Social Media Engagement Scale for Adolescents. *Frontiers in psychology*, 11(701), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00701>

- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), 1-17. <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-1>
- Ofcom (4 de febrero de 2020). *Children and parents: media use and attitudes report 2019*. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf
- Padilla-Walker, L. M. y Coyne, S. M. (2011). "Turn that thing off!" parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, 34(4), 705-715. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.09.002>
- Peris, M., Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e Internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- Piper Jaffray (2019). *Piper Jaffray 37th semi-annual taking stock with teens® survey, Spring 2019*. http://www.piperjaffray.com/private/pdf/CM-19-0338%20TSWT%20Infographic%20Spring%202019_11x17.pdf
- Quintana, Y. (2016). Generación Z: vuelve la preocupación por la transparencia online. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 127-142. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_9_generacion_z_vuelve_la_preocupacion_por_la_transparencia_online.pdf
- Ricoy, M. C. y Martínez-Carrera, S. (2020). The informal use of the smartphone by adolescents in residential care: a challenge to promote the socio-educative intervention. *Educación XXI*, 23(1), 459-482. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23879>
- Rubio-Romero, J., Jiménez, J.M., y Barón-Dulce, G. (2019). Las redes sociales digitales como espacios de sociabilidad de los adolescentes.

- El caso del colegio Escolapios de Aluche. *Revista Mediterránea*, 10(2), 85-99. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM 2019.10.2.19>
- Sabater, C., Martínez, I. y Santiago, R. (2017). La tecnosocialidad: el papel de las TIC en las relaciones sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1592-1607. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1236>
- Sáez-López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos*. UNED.
- Sasson, H., y Mesch, G. (2016). *The Role of Parental Mediation and Peer Norms on the Likelihood of Cyberbullying*. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1195330>
- Shaw, A. M., Timpano, K. R., Tran, T. B. y Joormann, J. (2015). Correlates of Facebook usage patterns: The relationship between passive Facebook use, social anxiety symptoms, and brooding. *Computers in Human Behavior*, 48, 575-580. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.003>
- Shin, W. y Lwin, M. O. (2016). How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New Media & Society*, 19(7), 1109-1126. <https://doi.org/10.1177/1461444815626612>
- Shin, W. y Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: the role of parents and the Internet. *Computer and Human Behavior*, 54, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.062>
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C. y Campione-Barr, N. (2006). *Disclosure and Secrecy in Adolescent-Parent Relationships*. *Child Development*, 77(1), 201-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00865.x>
- Sola, J.M., García, M. y Ortega, M. C. (2019). Las implicaciones del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje en

- alumnos de 5° y 6° de Primaria. *Pixel-Bit*, 55(7), 117-131.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.07>
- Sonck, N., Nikken, P. y de Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation. *Journal of Children and Media*, 7, 96-113.
<http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>
- Stevens, R., Gilliard-Matthews, S., Dunaev, J., Woods, M.K. y Brawner, B. (2016). The digital hood: social media use among youth in disadvantaged neighborhoods. *New Media Soc.* 19, 950-967.
<https://doi.org/10.1177/1461444815625941>
- Svensson, J. y Russmann, U. (2017). Introduction to visual communication in the age of social media: Conceptual, theoretical and methodological challenges. *Media and Communication*, 5(4), 1-5.
<https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1263>
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M. y Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' Internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423-432.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>
- Symons, K., Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., Van Ouytsel, J. y Ponnet, K. (2020). Parents' concerns over Internet use, their engagement in interaction restrictions, and adolescents' behavior on social networking sites. *Youth and Society*, 52(8), 1569-1581.
<https://doi.org/10.1177/0044118X19834769>
- Terras, M. M. y Ramsay, J. (2016). Family Digital Literacy Practices and Children's Mobile Phone Use. *Frontiers in psychology*, 7, (1957), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01957>
- Varona-Fernández, M.N. y Hermosa-Peña, R. (2020). Percepción y uso de las redes sociales por adolescentes. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, 8(1), 18-30.
<https://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/13166>
- Verduyn, P., Lee, D. S., Park, J., Shablack, H., Orvell, A., Bayer, J., Ybarra, O., Jonides, J. y Kross, E. (2015). Passive Facebook usage

- undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 144, 480-488. <https://doi.org/10.1037/xge0000057>
- Viñals, A. (2016). El ocio conectado, móvil, transmedia y multisoporte de los jóvenes en la era digital. *Journal of Communication*, (13), 99-113. <https://doi.org/10.14201/fjc20161399113>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B. y de Ayala-López, M. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 554-572. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>
- Wang, R., Bianchi, S. M. y Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1249-1258. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00214.x>
- Webster, D., Dunne, L. y Hunter, R. (2020). Association between social networks and subjective well-being in adolescents: a systematic review. *Youth & Society*, 53(2), 175-210. <https://doi.org/10.1177/0044118X20919589>
- Youn, S. y Shin, W. (2019). Teens' responses to Facebook newafeed advertising: The effects of cognitive appraisal and social influence on privacy concerns and coping strategies. *Telematics and Informatics*, 38, 30-45. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.02.001>
- Youn, S. (2008). Parental influence and teens' attitude toward online privacy protection. *Journal of Consumer Affairs*, 42 (3), 362-388. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.00113.x>

CAPÍTULO 4

4. BINOMIO REDES SOCIALES-RENDIMIENTO ACADÉMICO: PERCEPCIONES DE LOS ADOLESCENTES

Social networks vs. Academic achievements: teenagers' views

Resumen

Bajo un panorama que progresivamente tiende a verse impregnado por un espíritu tecnológico y digital, inmerso en redes sociales y otro tipo de plataformas, son los adolescentes los que mayormente han acogido a las redes sociales en su vida cotidiana. Este impulso de la sociedad hace que aumente la preocupación de posibles efectos de las redes sociales en estos individuos vulnerables. Por ello, y desde un enfoque cuantitativo, este estudio tiene el objetivo de analizar las percepciones de los adolescentes sobre el uso que hacen de las redes sociales y la posible influencia en su formación académica. Para ello, 850 adolescentes de la ESO cumplieron un cuestionario en formato online. Los resultados ponen de manifiesto que el uso de las redes sociales se refleja en el rendimiento académico, eso sí, de forma tanto positiva como negativa y, además, varía en función de las variables sociodemográficas consideradas. Se concluye que las redes sociales si se utilizan con finalidad académica, pueden convertirse en herramientas que beneficien y mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Redes sociales, ESO, rendimiento académico, adolescentes.

Abstract

In a setting where the trend is gradually shifting to become more technological and digital spirit, absorbed in social networks and other platforms, it is adolescents who have largely embraced social networks in their daily lives. This societal momentum is raising concerns about the possible effects of social media on these vulnerable individuals. In recent years, there has been increasing interest in research on social networks in their academic formation. In particular, this study from a quantitative approach, aims to analyze the perceptions of adolescents on their use of social networks and the possible influence on their academic training. For this purpose, 850 adolescents in Secondary School completed an online questionnaire. The results show that the use of social networks is reflected in academic performance, both positively and negatively, and also varies according to the sociodemographic variables considered. It is concluded that if social networks are used for academic purposes, they can become tools that support and improve the teaching-learning process.

Keywords

Social networks, Secondary School, academic achievement, adolescents.

4.1. INTRODUCCIÓN

El uso de las redes sociales se ha convertido en una actividad muy común y habitual entre la mayoría de las personas que se ha visto impulsada por el *smartphone*, una herramienta que permite el acceso a estas sin limitación de tiempo ni de espacio (Min, 2017). Esta disponibilidad en el uso de las redes sociales puede provocar cambios en las vidas de los individuos, especialmente entre los jóvenes. Cada vez más, tal es la presencia de las redes sociales en su día a día que existe cierto interés académico enfocado en comprender los efectos del uso de estos medios sociales (Lemay et al., 2020). En esta última década, expertos educativos han reconocido la importancia que tienen las redes sociales en la vida del alumnado, hasta el punto de considerarse como esenciales de sus vidas (Duggan, 2015; Greenhow y Askari, 2017).

Precisamente, la adolescencia suele coincidir con los estudios de la etapa de la ESO, y tal y como indican Abramson (2011) y Kamenetz (2011) uno de los impactos más reseñables en la vida de los adolescentes será en su rendimiento académico. En cuanto a esta variable, que suele investigarse desde el contexto educativo (Ainin et al., 2015), existen distintas visiones y todo ello hace compleja la elaboración de una definición consensuada del concepto de rendimiento académico (Fajardo et al., 2017). Según Edel (2003), al rendimiento académico en ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar. Para este mismo autor (Edel, 2003, p. 12), el rendimiento académico es un “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. La medición del aprendizaje de

forma cuantitativa exige un valor concreto que debe ser fiable y válido para la medición del rendimiento académico, para lo que se consideran adecuadas las calificaciones escolares (Cascón, 2000; Edel, 2003; Navas et al., 2003). A pesar de haber sufrido críticas por la presencia de posible subjetividad, la utilización de las calificaciones se reconoce como el criterio empírico más aceptado para medir el rendimiento académico (Córdoba et al., 2011; Navas et al., 2003). En este sentido, existe gran interés por los efectos que pueden tener las redes sociales en el ámbito académico, especialmente por el rendimiento (Abramson, 2011; Kamenetz, 2011).

Desde el otro lado, Maqableh et al. (2015) ponen de manifiesto que las instituciones académicas se animan a utilizar las redes sociales como medio para crear y promover la comunicación entre alumnado y profesorado del centro que facilite la discusión de conceptos e ideas, el compromiso y la inclusión de los compañeros (Mazer et al., 2007; Ross et al., 2009). Del mismo modo, muchos estudiantes comparten información de las asignaturas, colaboran en la elaboración de proyectos y/o tareas de aula a través de las redes sociales (Eid y Al-Jabri, 2016). Por lo tanto, el uso de estas herramientas por parte de los estudiantes conduce a un planteamiento nuevo sobre el efecto que tiene el uso de las redes sociales en el rendimiento académico, pues pueden verse influenciados tanto el propio proceso de aprendizaje como los resultados (Doleck et al., 2018; Junco, 2012b; 2015; Karpinski et al., 2013; Kirschner y Karpinski 2010; Sadowski et al., 2017; Wohn y LaRose, 2014). Aún con ello, este tema es todavía complicado de comprender porque no existe consenso entre los estudios que lo analizan (Lemay et al., 2020). Algunos investigadores como Xu et al. (2016) expresan que el rendimiento académico se ve afectado por

multitud de factores. Por su parte, Cao et al. (2018) señalan que es poco estudiado el origen del uso problemático de las redes sociales y el rendimiento académico del estudiantado.

Así pues, este estudio supone una contribución a la literatura disponible hasta el momento con muestras conformadas por adolescentes estudiantes de la ESO. Para ello, se propone como objetivo analizar los usos de las redes sociales, algunas consecuencias, su rol durante la pandemia de la COVID-19 y el tiempo que les dedican, desde una visión académica. Todo ello, tomando en consideración algunas variables tales como el sexo, la edad, el curso, tipo de centro, localidad, expectativas de futuro y otras variables académicas como son la calificación media, las asignaturas pendientes y la satisfacción con sus calificaciones.

4.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

4.2.1. Perspectivas sobre la influencia del uso las redes sociales en el rendimiento académico

En base a las investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años, se dan a conocer cinco posibles posturas en torno a los efectos del uso de las redes sociales en el rendimiento académico: relaciones positivas y, por lo tanto, mejora el rendimiento; relación ambivalente que, dependiendo del nivel de dificultad o del área, es positiva o no; simplemente existencia de relación; relación negativa o inexistencia de la misma.

Por una parte, el uso de estos medios sociales puede ser beneficioso para el ámbito educativo, mejorando la calidad y la eficacia de la educación (Koc y Turan, 2020). Helou y Ab.Rahim (2014) realizaron su estudio sobre

el ámbito educativo y entre los resultados indicaron que los estudiantes son optimistas en tanto que piensan que las redes sociales pueden ayudarles a incrementar su éxito académico. Tienen una percepción positiva sobre el uso de las redes sociales como herramienta educativa que hacen de las actividades unas experiencias innovadoras y motivadoras (Lim y Richardson, 2016; Junco et al., 2011). Algunos investigadores como Samad et al. (2019) concluyen que existe una relación positiva entre las redes sociales y la presencia social, el bienestar social y el rendimiento académico del alumnado. En relación a esto último, Mustafa e Ibrahim (2016) descubren que hay relaciones positivas significativas entre el uso del chat y la discusión en línea y el intercambio de archivos y conocimientos, así como entre el entretenimiento y disfrute y el aprendizaje de los jóvenes.

Sin embargo, no todos los estudios proporcionan resultados tan claros. Es lo que sucede en las siguientes investigaciones de las que se destacan resultados diversos extraídos del mismo estudio. Gracias a su experiencia, Arquero y Romero-Frias (2013) detectaron dos perfiles distintos de estudiantes: un grupo que hacía un uso más intensivo de la red social y, a consecuencia de ello, tenía un rendimiento significativamente más alto, y otro grupo que utilizaban en menor medida la red social y, por lo tanto, su rendimiento era más bajo. Por su parte, los dos siguientes estudios señalan más el nivel de dificultad de la tarea o aprendizaje. En el caso de Wakefield y Frawley (2020), los autores hacen referencia a que el impacto en el rendimiento académico depende del nivel específico del aprendizaje. Entre sus resultados, se observa que el uso de las redes sociales es de mayor riesgo en el alumnado con rendimiento académico bajo pues, aunque sea un nivel de aprendizaje bajo, su rendimiento es menor con el

uso de la red social Facebook. El caso opuesto es el alumnado con rendimiento académico alto, que no se ve afectado significativamente. Por su parte, Min (2017) lleva a cabo un experimento en el que diferencia la influencia del uso de las redes sociales en dos situaciones distintas: cuando los jóvenes realizan una tarea simple o cuando la actividad es compleja. En cada uno de los casos se obtienen resultados distintos, dándose una influencia positiva del uso de las redes sociales mientras llevan a cabo una tarea simple y una influencia neutra cuando ejecutan una tarea compleja. En esta línea, Liu et al. (2017) detectan una relación negativa significativa entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico. Esto es, se produce una correlación negativa entre el uso de las redes sociales y la media académica (concretamente, más fuerte en el género femenino y en estudiantes universitarios). Por el contrario, existe otra correlación positiva entre el uso de las redes sociales y el test del lenguaje.

A estas investigaciones previas, se suman algunas otras más (Cadima et al., 2012; Lemay et al., 2020; Maqableh et al., 2015) que confirman, sin más profundización, la existencia de una relación entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico. Concretamente, tras su estudio correlacional Cadima et al., (2012) apuntan que las características de la red social se relacionan con el rendimiento de los estudiantes. En su estudio reciente, Lemay et al. (2020) examinan la relación entre la frecuencia, la duración y el uso problemático (es decir, inadaptado) de los sitios de redes sociales sobre la expectativa de rendimiento percibido y el rendimiento académico real. Descubren que la frecuencia y el uso problemático de las redes sociales se relacionan con la expectativa de rendimiento. Además, en el estudio de Maqableh et al. (2015) se evidencia que hay impacto significativo de las redes sociales en el rendimiento académico del

alumnado, principalmente semanal. Sin embargo, no se localizó impacto en el rendimiento académico por otras variables como la edad o el uso diario de las redes sociales.

Otra de las posturas, con información más concreta y detallada, está formada por las investigaciones de Tafesse (2020), Cao et al. (2018), Swain y Pati (2019), Karpinski et al. (2013) y Paul et al. (2012). En algunos estudios (Tafesse, 2020) se obtiene que la asociación negativa entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico se ve mediada por el compromiso del alumnado. Una vez controlado el compromiso, los análisis demostraban una relación indirecta y negativa entre ambas variables. Del mismo modo, Karpinski et al. (2013) encontraron que el tiempo de uso de las redes sociales predice negativamente la calificación media. Además, detallaron que esta relación negativa entre el uso de las redes sociales y el promedio de las calificaciones fue moderada por la multitarea (en este caso, consiste en usar las redes sociales al mismo tiempo que se realizan tareas académicas). Aquellas personas que no realizaban multitarea y que además utilizaban menos las redes sociales durante todo el día, eran los sujetos que mejores calificaciones medias obtenían. Por su parte, Paul et al. (2012) obtuvieron en su estudio que existe una relación significativa negativa entre el tiempo que los jóvenes dedican a las redes sociales y su rendimiento académico. Una idea similar la describen Cao et al. (2018), quienes afirman que las consecuencias negativas del uso de las redes sociales como el uso excesivo, la preocupación cognitivo-emocional, la invasión de la vida, el agotamiento tecnológico y la intrusión de la privacidad reducen el rendimiento académico. Por su parte, Swain y Pati (2019) puntualizan que el estudiantado adicto a las redes sociales deriva en malos resultados académicos.

Tras las perspectivas referenciadas previamente, se hallan otros posicionamientos que manifiestan que a pesar de que en investigaciones desarrolladas con anterioridad se justifican los vínculos entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico, según estos autores, las pruebas empíricas no son concluyentes (Doleck et al., 2019). Ante tal diversidad de opiniones y perspectivas, y con la finalidad de conocer la situación actual de esta relación entre las redes sociales y rendimiento académico entre estudiantes de la ESO, se ha llevado a cabo la presente investigación con los siguientes objetivos: examinar las relaciones entre el tiempo que dedican diariamente a las redes sociales y los usos académicos de las redes sociales, y las consecuencias y el rol de estas en la pandemia desde una perspectiva educativa. A su vez, se investiga acerca de la existencia de una relación entre el tiempo que dedican a las redes sociales cada día y las variables de rendimiento académico. En tercer lugar, se explican las percepciones de los adolescentes de la ESO acerca de los usos de las redes sociales, posibles consecuencias y rol durante la pandemia desde el ámbito académico según el sexo, la edad, el curso, tipo de centro, localidad, expectativas de futuro y algunas variables académicas como son la calificación media, las asignaturas pendientes y la satisfacción con sus calificaciones.

4.3. MÉTODO

El diseño de esta investigación es de tipo cuantitativo y transversal, por lo que el estudio fue desarrollado en un momento determinado, en una población específica y bajo unas circunstancias concretas (Sáez-López, 2017). Se caracteriza por su corte estadístico descriptivo y a su vez

correlacional que permite cuantificar la asociación o existencia de relaciones entre variables que facilitan la comprensión de la situación y de futuras pautas de actuación (Sáez-López, 2017). Además, se realiza un análisis de varianza para estudiar si existen diferencias entre grupos de manera significativa en sus medias y varianzas (Hernández et al., 2014).

4.3.1. Muestra

Alumnado de ESO que realiza sus estudios en los centros educativos de la provincia de Huesca (España) es la población estudiada en esta investigación. Para tal efecto, los participantes fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo aleatorio simple. El procedimiento de muestreo se desarrolló considerando el centro educativo como unidad de análisis. Finalmente, fueron recibidas un total de 850 respuestas de estudiantes de ESO de 13 centros educativos. Para un nivel de confianza del 95%, el margen de error fue de 3,19.

Entre los datos que caracterizan la muestra (Tabla 4.1.) cabe destacar que un gran porcentaje del alumnado encuestado (89,3%) estudia en centros educativos de carácter público. También más de la mitad de los encuestados realizan sus estudios en centros urbanos (63,2%) y un 36,8% lo hace en centros educativos rurales. En cuanto al curso académico en el que se encuentran matriculados, un 15,5% de los estudiantes son de primer curso de ESO, el 23,8% son de segundo curso de la ESO, el 28,0% corresponden a tercero y el último curso lo realiza el 32,7% de la muestra. Por otro lado, se ha registrado una representación muy similar entre las mujeres y los hombres participantes. En cuanto a la edad de los participantes, se clasificaba en siete categorías desde los “12 años” hasta

los “17 años” obteniendo mayores respuestas las edades de 15, 14 y 13 años, respectivamente. Finalmente, en relación a las variables académicas, se obtiene que casi la totalidad del alumnado de ESO (96,0%) quiere terminar la ESO. Sin embargo, un 2% no lo tiene claro y nuevamente este mismo porcentaje niega querer finalizar esta enseñanza. En cuanto a las calificaciones medias, prácticamente la mitad de los encuestados tienen la calificación de notable, un 18,5% de sobresaliente mientras que un 2,8% es suspenso. En relación con esta calificación están las asignaturas pendientes. Entre las respuestas se encuentra que la gran mayoría, un 86,8% de los participantes, no tienen pendiente ninguna; con una asignatura pendiente están un 6,5% de la muestra y otro dato muy semejante, aunque superior (6,7%) tiene dos o tres asignaturas sin aprobar. En esta línea, puntúan con un 7 (sobre 10) su satisfacción con las calificaciones un 20% de los participantes, mientras que una cifra similar (15,5%) hace una valoración inferior a 5. En cuanto a las puntuaciones más altas (9-10 de satisfacción), son elegidas por un 20,8% del estudiantado.

Tabla 4.1.

Características sociodemográficas de la muestra (N=850)

Variables	N	% de la muestra
Tipo de centro		
Público	759	89,3
Privado-Concertado	91	10,7
Localidad		
Menor de 10.000 habitantes (Rural)	313	36,8
Mayor de 10.000 habitantes (Urbano)	537	63,2
Curso		
1º ESO	132	15,5
2º ESO	202	23,8
3º ESO	238	28,0

4º ESO	278	32,7
Sexo		
Hombre	413	48,6
Mujer	437	51,4
Edad		
12	89	10,5
13	186	21,9
14	198	23,3
15	247	29,1
16	109	12,8
17	21	2,5
Terminar ESO		
Sí	816	96,0
No	17	2,0
No lo tengo	17	2,0
Calificación media		
Suspenso	24	2,8
Aprobado	245	28,8
Notable	414	48,7
Sobresaliente	157	18,5
Matrícula de Honor	10	1,2

4.3.2. Instrumento

Tras la revisión de la literatura y diversos instrumentos utilizados en otras investigaciones desarrolladas con anterioridad (Escurra y Salas, 2014; Gokdas y Kuzuku, 2019; Gupta y Bashir, 2018; IAB, 2019; Xanidis y Brignell, 2016; Greenhow y Chapman, 2020) se seleccionaron algunos bloques de ítems con el objetivo de elaborar un cuestionario ad-hoc adaptado a las metas planteadas en esta investigación. En primer lugar, se disponían los datos sociodemográficos del instrumento y, en la segunda

parte, se clasificaron los ítems según cuatro categorías, utilizándose así 29 indicadores. La primera de ellas era “Perfil de conectividad del usuario” con 5 indicadores, en el que se manifestaban las horas de dedicación a las redes sociales, así como los momentos de mayor afluencia en las mismas. La segunda categoría estaba constituida por 5 indicadores y se denominaba “Uso académico de las redes sociales” esto era, como bien se indicaba, la utilidad que hacían de las redes sociales con fines educativos. La tercera categoría la conformaban las “Consecuencias” con 8 indicadores, con un listado de posibles efectos que conllevaba el uso de las redes sociales. Por último, formada por 2 indicadores, la categoría “COVID-19” que hacía referencia a las redes sociales en época pandémica. Para la primera categoría, se elegía una respuesta entre las opciones proporcionadas, es decir, era pregunta categórica y, para el resto, se respondía mediante escala Likert de 0 a 10 puntos.

4.3.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos

Revisado el cuerpo teórico sobre el objeto de estudio, se tomaron de partida los indicadores del cuestionario que se ajustaban al objetivo. Una vez que se obtuvo la primera versión del cuestionario fue evaluada a través de un juicio de expertos en el que se involucraron profesionales de distintas áreas y especialidades: psicología, tecnología, educación y métodos de investigación en educación. Estos jueces evaluaron principalmente la coherencia, la relevancia, la claridad y la suficiencia de cada indicador del cuestionario. Todo esto se efectuó con el objetivo de garantizar una correcta comprensión por parte del alumnado de ESO. Algunos adolescentes de la ESO también testearon el cuestionario para comprobar que el lenguaje

utilizado fuese el adecuado y comprobar el tiempo que llevaría su cumplimentación, tratando de evitar que fuese una tarea complicada. Así pues, las sugerencias anotadas por los jueces expertos y por los adolescentes fueron consideradas para mejorar la calidad del instrumento. Por último, se solicitó al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón la evaluación de esta investigación y se le concedió dictamen favorable para su consecución (Ver Apéndice A.).

En la fase de trabajo de campo, en primer lugar, se contactó mediante llamada telefónica con cada uno de los centros educativos para proponerles la participación en el estudio y, seguidamente, se les informó por correo electrónico más detalladamente de la propuesta. Tras confirmar su participación, se les envió a la misma dirección de correo electrónico institucional el enlace de acceso al cuestionario que estuvo accesible cuatro meses. Una vez recopilados los datos, el análisis se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS versión 24.0 aplicando estadísticos descriptivos, correlaciones y también se ejecutaron ANOVA y t-Student. En base a los resultados obtenidos, se extrajeron las conclusiones.

4.4. RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos en términos de frecuencias, medias y desviaciones típicas se presentan en las Tablas 4.2., 4.3., 4.4. y en la Tabla 4.5. En ellas, puede observarse cuál es el perfil de conectividad de los participantes, el uso académico que hacen de las redes sociales, algunas consecuencias en su rendimiento académico y el papel educativo de las redes sociales en época de COVID-19. El tiempo diario que los participantes permanecen conectados a las redes sociales un día cualquiera

de lunes a viernes es de 2 horas (18,9%), de 3 horas (15,2%), de 4 horas en el caso del 10,6% de la muestra, 5 y 6 horas (11,5% y 4,6%, respectivamente) pero todavía un 7,6% de los participantes dedican a las redes sociales 10 horas un día entre semana. Prácticamente idénticas son las cifras sobre el tiempo diario que usan las redes sociales durante el fin de semana. De ellos, cabe destacar que en torno al 16% de la muestra dedican 2, 3 y 4 horas diarias e incluso coincide que un 7,3% invierten 10 horas un sábado y/o un domingo en estos medios sociales. De lunes a viernes, el momento diario que más utilizan las redes sociales es en horario de tarde (de 15-19 horas). De igual modo, durante el fin de semana la franja horaria de mayor conexión es por la tarde en el mismo horario (15-19 horas). Sin embargo, el fin de semana aumenta la conexión de madrugada (00-6 horas) hasta un 10%.

El uso de las redes sociales a petición del profesorado para la realización de tareas académicas parece estar todavía bastante ausente en las aulas. Para un 40% de la muestra estas propuestas son inexistentes. Estos datos no quieren decir que sea un hecho totalmente desaparecido de los centros educativos, ya que aproximadamente un 6% de los participantes lo valora como alto, lo que parece indicar que hay profesorado que sí que incorporan las redes sociales a las actividades que implementen en sus aulas de la ESO.

Tabla 4.2.

Perfil de conectividad del usuario

Variables	N	% de la muestra
Tiempo diario lunes-viernes conexión		
Menos de 1h	55	6,5
1h	98	11,5
2h	161	18,9
3h	129	15,2
4h	90	10,6
5h	98	11,5
6h	65	7,6
7h	43	5,1
8h	34	4,0
9h	12	1,4
10h	65	7,6
Momento lunes-viernes mayor conexión		
Por la mañana de 6-8h	11	1,3
Por la mañana de 8-14h	8	0,9
Por la tarde de 15-19h	480	56,5
Por la noche de 19-24h	333	39,2
De madrugada de 00-6h	18	2,1
Tiempo diario sábado-domingo conexión		
Menos de 1h	44	5,2
1h	67	7,9
2h	144	16,9
3h	136	16,0
4h	132	15,5
5h	86	10,1
6h	82	9,6
7h	47	5,5
8h	42	4,9
9h	8	0,9
10h	62	7,3
Momento fin de semana mayor conexión		
Por la mañana de 6-8h	8	0,9
Por la mañana de 8-14h	155	18,2
Por la tarde de 15-19h	356	41,9
Por la noche de 19-24h	244	28,7
De madrugada de 00-6h	87	10,2
Profesorado propone actividades con redes		

Nulo	336	39,5
Bajo	299	35,2
Medio	168	19,8
Alto	47	5,6

Los usos académicos de las redes sociales que predominan incluyen el contacto con los compañeros y compañeras a través de grupos de clase ($M= 6,04$; $DT= 3,056$), la ayuda entre iguales en la realización de tareas o trabajos y la preparación de los exámenes ($M= 5,45$; $DT= 2,995$) y el compartir apuntes y recursos ($M= 5,02$; $DT= 3,108$) para facilitar la preparación de sus pruebas académicas. Finalmente, se detecta una puntuación muy inferior asociada al uso que los participantes hacen de las redes sociales para mantener contacto con el profesorado de sus asignaturas ($M= 1,76$; $DT= 2,361$).

Tabla 4.3.

Estadísticos descriptivos del uso académico de las redes sociales

	Media	DT
Hablar y ayudarnos sobre tareas, trabajos y exámenes.	5,45	2,995
Hacer trabajos en grupo.	4,25	3,021
Compartir apuntes y recursos.	5,02	3,108
Mantener contacto con mis compañeros de clase: tengo grupos de clase.	6,04	3,056
Mantener contacto con el profesor.	1,76	2,361

El uso de las redes sociales puede conllevar consecuencias que influyen en el ámbito académico de los estudiantes. Aquellas consecuencias que más se perciben incluyen dedicar la mayor parte del tiempo diario a conectarse a las redes sociales ($M= 3,42$; $DT= 3,116$), perder horas de sueño por estar conectado a las mismas ($M= 3,03$; $DT= 3,484$), y estar pendiente de las notificaciones que estas emiten ($M= 2,73$; $M= 3,024$). Todavía se muestran algunas que se refieren explícitamente al

ámbito académico tales como utilizar las redes sociales en el tiempo de estudio (M= 2,64; DT= 3,030), dedicar menos tiempo al estudio desde que usa redes sociales (M= 2,59; DT= 3,025), y las dificultades de concentración en las tareas escolares por el uso de las redes sociales (M= 2,38; DT= 2,990). Sin embargo, los adolescentes consideran en menor medida que el uso de las redes sociales disminuye su rendimiento académico (M= 1,92; DT= 2,759).

Tabla 4.4.

Estadísticos descriptivos de las consecuencias

	Media	DT
Estoy siempre atento/a a las alertas de redes sociales.	2,73	3,024
Accedo a redes sociales en cualquier momento y lugar (casa, instituto, etc.).	2,38	3,161
Paso gran parte del día usando redes sociales.	3,42	3,116
Utilizo las redes sociales en mis horas de estudio.	2,64	3,030
Desde que uso las redes sociales dedico menos tiempo para mi estudio.	2,59	3,025
Mi rendimiento académico ha disminuido desde que uso redes sociales.	1,92	2,759
Desde que uso redes sociales me despisto más para hacer mis tareas escolares.	2,38	2,990
He perdido horas de sueño por conectarme a redes sociales.	3,03	3,484

La situación pandémica derivada del COVID-19 ha provocado cambios en muchos ámbitos de funcionamiento social, familiar y escolar, entre otros. En este sentido, se ha puesto en valor cualquier alternativa tecnológica como las redes sociales, que facilitase el transcurso de este tiempo de la mejor forma posible. Ante esta nueva situación, se han podido adquirir nuevos hábitos según los que los adolescentes dedican su ocio a las redes sociales ante otras actividades (M= 3,46; DT= 3,350) además de considerar que las redes sociales facilitan el estudio (M= 4,95; DT= 3,613).

De este modo, se puede comprobar que los adolescentes durante la pandemia han usado las redes sociales para diversas labores y ámbitos, lo que ha podido ayudarles a afrontar la compleja situación.

Tabla 4.5.

Estadísticos descriptivos de la pandemia COVID-19

	Media	DT
Desde la pandemia mi ocio lo dedico a redes sociales ante otras actividades.	3,46	3,350
Durante este tiempo las redes sociales me facilitan el estudio.	4,95	3,613

Posteriormente, se realizó un análisis de correlación de Pearson para examinar las relaciones entre el tiempo que estos adolescentes dedican diariamente a las redes sociales (tanto de lunes a viernes como los fines de semana), y los usos académicos de estas herramientas, sus consecuencias y el rol que han desempeñado en la pandemia desde una perspectiva educativa. Asimismo, se investiga acerca de la existencia de una relación entre el tiempo que dedican a las redes sociales cada día y las variables de rendimiento académico. Los resultados evidencian, en primer lugar, relaciones positivas y significativas entre el tiempo diario que dedican a las redes sociales de lunes a viernes y el tiempo diario que están en redes sociales el fin de semana ($r= 0,613$; $p< 0,01$). Por su parte, se ponen de manifiesto vínculos positivos entre el tiempo diario que dedican a las redes sociales entre semana y las consecuencias, así como con el rol de las redes sociales para la formación en época de COVID-19.

Al respecto de ello, las consecuencias engloban una serie de acciones como las siguientes: estar siempre atento a las notificaciones de las redes sociales ($r= 0,264$; $p< 0,01$), acceder a las redes sociales indistintamente del momento y lugar ($r= 0,375$; $p< 0,01$), usar las redes sociales gran parte

del día ($r= 0,444$; $p< 0,01$), utilizarlas en el tiempo destinado al estudio ($r= 0,387$; $p< 0,01$), usar las redes sociales hace que tengan menos tiempo para estudiar ($r= 0,314$; $p< 0,01$), reduce su rendimiento académico ($r= 0,272$; $p< 0,01$), su uso provoca más despistes en la realización de tareas escolares ($r= 0,245$; $p< 0,01$) y finalmente, perder horas de sueño por permanecer en las redes sociales ($r= 0,362$; $p< 0,01$). El papel de las redes sociales en tiempos de pandemia se relaciona también de forma positiva y significativa con el tiempo que pasan entre semana los adolescentes en las redes sociales. Por un lado, los jóvenes invierten su tiempo de ocio en redes sociales más que en otras actividades ($r= 0,301$; $p< 0,01$) y perciben que las redes sociales facilitan el estudio ($r= 0,138$; $p< 0,01$). No resultan ser tan positivas las relaciones entre el tiempo diario de los adolescentes en las redes sociales y las variables de rendimiento académico. De ellas se destaca que únicamente se relaciona de forma positiva y significativa con el tiempo diario las asignaturas pendientes que tiene el alumnado ($r= 0,124$; $p< 0,01$), dando lugar a que a más horas invertidas en las redes sociales más asignaturas pendientes tienen. Mientras que sucede lo contrario con las variables calificación media del curso anterior ($r= -0,161$; $p< 0,01$) y la satisfacción con sus calificaciones ($r= -0,128$; $p< 0,01$), ya que, en ambos casos, a menor uso de las redes sociales más beneficiadas salen estas dos variables, pues aumentan la calificación media y la satisfacción por las mismas.

Todas las asociaciones expresadas anteriormente, se repiten y la gran mayoría de indicadores apuntan mayor significatividad que si se trata de un día entre semana. En esta ocasión, cada una de las variables correlaciona con el tiempo que cada sábado y domingo dedican a las redes sociales los adolescentes. Es precisamente durante el fin de semana cuando los

adolescentes están constantemente pendientes de las alertas de sus redes sociales ($r=0,314$; $p<0,01$), acceden a ellas en cualquier instante ($r=0,394$; $p<0,01$), las utilizan la mayor parte del día ($r=0,509$; $p<0,01$). Además, al utilizarlas afirman sentirse más despistados para realizar las tareas escolares ($r=0,255$; $p<0,01$) y que pierden horas de sueño por ello ($r=0,372$; $p<0,01$). Asimismo, desde la llegada de la pandemia invierten más tiempo en redes sociales y rechazan otro tipo de actividades ($r=0,395$; $p<0,01$) además de ser conscientes de que las redes sociales son una herramienta que les han facilitado el estudio en este periodo pandémico ($r=0,163$; $p<0,01$).

Sin embargo, la relación del tiempo dedicado a las redes sociales diariamente un sábado o un domingo, y algunas consecuencias como la utilización de las redes sociales en horas de estudio ($r=0,357$; $p<0,01$), el uso de las redes sociales quita tiempo para estudiar ($r=0,287$; $p<0,01$) y que el uso de las redes sociales reduce el rendimiento académico ($r=0,256$; $p<0,01$) son igualmente positivas y muy significativas, pero la significatividad es inferior que de lunes a viernes. Una vez más, las asociaciones entre el tiempo diario de uso de las redes sociales en fin de semana y las variables de rendimiento académico, se ven replicadas. Los resultados indican que se producen, en todos los casos, asociaciones significativas, pero no del mismo tipo. Por un lado, se detectan relaciones negativas entre el tiempo que invierten en estos medios sociales y su calificación media ($r=-0,164$; $p<0,01$), así como con la satisfacción con sus calificaciones ($r=0,144$; $p<0,01$). La relación entre el tiempo en las redes y las asignaturas pendientes es significativa, dando lugar a que cuanto más tiempo dedican a los medios sociales, más asignaturas suspensas tienen ($r=-0,112$; $p<0,01$).

Tabla 4.6.

Correlaciones entre tiempo diario en redes sociales y usos, consecuencias y su rol en pandemia desde la perspectiva académica

		PC1	PC3
Perfil	Tiempo diario lunes-viernes conexión	1	
	conectividad Tiempo diario sábado-domingo conexión	0,613**	1
Usos académicos	Hablar y ayuda tarea y examen	-0,050	-0,026
	Hacer trabajos en grupo	-0,060	-0,039
	Compartir apuntes y recursos	-0,015	0,028
	Contacto compañeros clase	-0,035	-0,005
	Contacto con profesor	-0,065	-0,043
Consecuencias	Siempre atento a alertas	0,264**	0,314**
	Acceso cualquier momento y lugar	0,375**	0,394**
	Uso redes sociales gran parte del día	0,444**	0,509**
	Uso redes sociales en horas de estudio	0,387**	0,357**
	Menos tiempo para estudiar	0,314**	0,287**
	Menor rendimiento académico	0,272**	0,256**
	Más despistado en tareas escolares	0,245**	0,255**
	Perder horas de sueño	0,362**	0,372**
COVID	Mi ocio son redes sociales ante otras actividades	,301**	,395**
	Redes sociales facilitan mi estudio	,138**	,163**

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

Tabla 4.7.

Correlaciones entre el tiempo diario en redes sociales y rendimiento académico

		PC1	PC3	NMED	APEND	SATN
Perfil conectividad	Tiempo diario lunes-viernes conexión	1	0,613**	-0,161**	0,124**	-0,128**
	Tiempo diario sábado-domingo conexión	0,613**	1	-0,164**	0,144**	-0,112**
Rendimiento académico	Calificación media curso anterior	-0,161**	-0,164**	1	-0,348**	0,454**
	Asignaturas pendientes curso anterior	0,124**	0,144**	-0,348**	1	-0,239**
	Satisfacción con sus calificaciones	-0,128**	-0,112**	0,454**	-0,239**	1

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

Finalmente, se llevó a cabo el análisis inferencial utilizando los usos académicos, las consecuencias y la COVID-19 en función del sexo de los adolescentes, edad, curso, tipo de centro, localidad, intenciones de futuro (terminar la ESO y qué hacer después) y variables académicas (calificación media, asignaturas pendientes y satisfacción con sus calificaciones). Para ello, se aplicó las pruebas t-Student y ANOVA, cuyos resultados se muestran en las Tablas 4.8., 4.9., 4.10., 4.11., 4.12., 4.13., 4.14 y 4.15. En la prueba de Levene para igualdad de varianzas, se asume igualdad de varianzas ($p > 0,05$) en todos los ítems. Considerando, en primera instancia, la variable sexo, se observa que, en comparación con las mujeres, los hombres utilizan menos las redes sociales para hablar y ayudarse entre iguales con tareas, trabajos y exámenes ($t = -3,052$; $p < 0,01$). En el lado opuesto, son las mujeres quienes las usan más para hacer trabajos grupales ($t = -3,534$; $p < 0,000$) y comparten apuntes y recursos a través de ellas ($t = -$

4,084; $p < 0,000$). Por su parte, tanto el uso de las redes sociales gran parte del día ($t = -2,050$; $p < 0,05$) como la pérdida de horas de sueño por usar las redes sociales ($t = -2,610$; $p < 0,01$) son significativamente más bajos en el caso de los hombres. Las puntuaciones son superiores en las mujeres en los que respecta a las afirmaciones de que a partir de la pandemia COVID-19 anteponen las redes sociales a otras actividades en sus momentos de ocio ($t = -3,443$; $p < 0,001$) y de que las redes sociales facilitan su estudio ($F = 4,555$; $p < 0,000$). Teniendo en cuenta la variable edad, se refleja que los adolescentes más mayores (de 16 y 17 años) utilizan menos las redes sociales para hablar y ayudarse mutuamente con las tareas y la preparación de exámenes ($F = 2,499$; $p < 0,05$). Idéntica situación sucede con el uso de las redes sociales para mantener el contacto con los compañeros de clase ($F = 4,940$; $p < 0,000$). Por otra parte, los adolescentes de 12 y 13 años son los que menos alertas están a estos medios ($F = 3,819$; $p < 0,01$). En el lado opuesto, son los jóvenes de 15 a 17 años los que más se conectan desde cualquier lugar y en cualquier momento ($F = 9,656$; $p < 0,000$). Durante las edades intermedias (como los adolescentes de 14 a 16 años), ocupan gran parte del día en las redes sociales. Concretamente, es significativamente superior con los adolescentes de 15 años ($F = 7,015$; $p < 0,000$). Asimismo, son los adolescentes de 17 años los que utilizan más significativamente las redes sociales en sus momentos de estudio ($F = 11,433$; $p < 0,000$). A su vez, reconocen que, desde que usan las redes sociales, disponen de menos tiempo para estudiar ($F = 7,827$; $p < 0,000$), también que su rendimiento académico es menor ($F = 4,470$; $p < 0,001$) y que se despistan más mientras están realizando las tareas escolares ($F = 5,821$; $p < 0,000$). Además, afirman que han perdido horas de sueño por usar las redes sociales ($F = 10,613$; $p < 0,000$). Estas cuatro consecuencias que preceden y que están relacionadas

con el ámbito académico son significativamente superiores en los adolescentes de 15 años. Por último, a los 12 años son significativamente inferiores las percepciones que tienen sobre las redes sociales como herramientas facilitadoras del estudio en pandemia ($F= 3,472$; $p< 0,01$) y sobre su permanencia en las redes sociales en vez de involucrarse en otras actividades durante su tiempo de ocio ($F= 5,097$; $p< 0,000$).

Tabla 4.8.

Pruebas t-Student para el contraste de medias: sexo.

	SEXO					
	M	DT	H	M	t	p
			M (Dt)	M (Dt)		
USO ACADÉMICO						
Hablar y ayuda tarea y examen	5,45	2,995	5,13 (2,878) 3,87	5,76 (3,073) 4,60	-3,052	0,002
Hacer trabajos en grupo	4,25	3,021	(2,967)	(3,032)	-3,534	0,000
Compartir apuntes y recursos	5,02	3,108	4,58 (3,013)	5,44 (3,140)	-4,084	0,000
Contacto compañeros clase	6,04	3,056	5,96 (3,001)	6,11 (3,109)	-0,709	0,479
Contacto con profesor	1,76	2,361	1,62 (2,288)	1,89 (2,422)	-1,684	0,092
CONSECUENCIAS						
Siempre atento a alertas de redes sociales	2,73	3,024	2,55 (2,850)	2,89 (3,174)	-1,676	0,094
Acceso cualquier momento y lugar	2,38	3,161	2,18 (2,956)	2,57 (3,336)	-1,802	0,072
Uso redes sociales gran parte del día	3,42	3,116	3,20 (2,956)	3,64 (3,250)	-2,050	0,041
Uso redes sociales en horas de estudio	2,64	3,030	2,47 (2,839)	2,81 (3,194)	-1,616	0,105
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	2,59	3,025	2,48 (2,922)	2,69 (3,119)	-0,996	0,319

Desde que uso redes, menor rendimiento académico	1,92	2,759	2,04 (2,733)	1,81 (2,782)	1,196	0,232
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	2,38	2,990	2,29 (2,871)	2,46 (3,098)	-0,837	0,403
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	3,03	3,484	2,71 (3,261)	3,34 (3,661)	-2,610	0,009
COVID						
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	3,46	3,350	3,05 (3,111)	3,84 (3,522)	-3,443	0,001
Las redes sociales facilitan mi estudio	4,95	3,613	4,38 (3,517)	5,49 (3,623)	-4,555	0,000

Tabla 4.9.

ANOVAS para el contraste de medias: edad.

	EDAD						F	p
	12	13	14	15	16	17		
	M (Dt)							
USO ACADÉMICO								
Hablar y ayuda tarea y examen	5,96 (3,097)	5,75 (2,934)	5,54 (2,964)	5,23 (2,931)	5,18 (3,059)	3,90 (3,254)	2,499	0,029
Hacer trabajos en grupo	4,17 (3,259)	4,61 (2,957)	4,26 (2,967)	4,29 (3,013)	3,75 (3,119)	3,33 (2,331)	1,541	0,174
Compartir apuntes y recursos	4,70 (3,376)	5,08 (3,084)	5,17 (3,086)	5,06 (2,978)	5,11 (3,256)	3,62 (2,974)	1,181	0,316
Contacto compañeros clase	6,84 (2,965)	6,49 (2,923)	6,14 (2,977)	5,72 (2,976)	5,48 (3,349)	4,24 (3,270)	4,940	0,000
Contacto con profesor	1,66 (2,210)	1,72 (2,244)	2,04 (2,513)	1,62 (2,286)	1,75 (2,543)	1,52 (2,442)	0,806	0,546
CONSECUENCIAS								
Siempre atento a alertas de redes sociales	1,81 (2,637)	2,31 (2,677)	3,10 (3,165)	3,11 (3,053)	2,64 (3,282)	2,67 (3,352)	3,819	0,002
Acceso cualquier momento y lugar	1,25 (2,488)	1,45 (2,526)	2,56 (3,234)	3,18 (3,254)	2,63 (3,511)	3,14 (3,902)	9,656	0,000
Uso redes sociales gran parte del día	2,43 (3,030)	2,62 (3,593)	3,71 (3,102)	4,03 (3,190)	3,75 (3,392)	3,24 (3,345)	7,015	0,000

Uso redes sociales en horas de estudio	1,24 (2,153)	1,83 (2,608)	2,78 (3,004)	3,46 (3,141)	2,90 (3,194)	3,62 (4,031)	11,433	0,000
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	1,70 (2,639)	1,89 (2,651)	2,94 (3,101)	3,34 (3,206)	2,20 (2,870)	2,38 (3,154)	7,827	0,000
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	1,25 (2,308)	1,46 (2,430)	2,23 (2,842)	2,40 (3,058)	1,61 (2,461)	2,05 (3,074)	4,470	0,001
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	1,56 (2,531)	1,78 (2,624)	2,74 (3,141)	2,98 (3,185)	2,07 (2,795)	2,14 (3,275)	5,821	0,000
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	1,43 (2,775)	2,06 (2,918)	3,33 (3,572)	3,79 (3,626)	3,64 (3,584)	3,57 (3,932)	10,613	0,000
COVID								
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	2,72 (3,191)	2,81 (2,942)	3,69 (3,350)	3,87 (3,414)	3,58 (3,662)	4,52 (3,868)	3,742	0,002
Las redes sociales facilitan mi estudio	3,58 (3,525)	4,39 (3,514)	5,25 (3,530)	5,32 (3,546)	5,43 (3,816)	6,05 (3,612)	5,097	0,000

Considerando la variable de curso, se muestra que el uso de las redes sociales para mantener contacto con los compañeros de la clase es significativamente superior en los dos primeros cursos de la ESO. En primer curso es significativamente inferior estar atento a las notificaciones de las redes sociales ($F= 5,544$; $p < 0,001$) y utilizarlas la mayor parte del día ($F= 10,364$; $p < 0,000$) incluidas las horas de estudio ($F= 18,177$; $p < 0,000$) y perdiendo horas de sueño ($F= 18,007$; $p < 0,000$). Por el contrario, es superior en 4º de la ESO. Se produce un aumento conforme se incrementa el curso en todo lo mencionado, a excepción de que el uso de las redes sociales les ha provocado un menor rendimiento académico ($F= 3,862$; $p < 0,01$) cuya significatividad superior se localiza en 3º de la ESO en vez de en 4º como en el resto. Por su parte, durante la COVID-19 las redes sociales facilitan el estudio, en menor medida en 1º, pero se incrementa progresivamente hasta 4º de la ESO ($F= 5,900$; $p < 0,001$). Posteriormente a este momento complejo de los confinamientos, los adolescentes deciden permanecer utilizando las redes sociales en vez de

realizar otras actividades en su tiempo de ocio fundamentalmente en los últimos cursos de la ESO ($F= 12,014$; $p < 0,000$). En relación con el contexto en el que se ubica el centro educativo en el que cursan sus estudios, pueden encontrarse centros rurales o bien, centros urbanos. En general, la utilización de las redes sociales por parte del estudiantado como herramienta académica es menor en los centros rurales. Concretamente, la realización de tareas y la preparación de los exámenes ($t= -3,663$; $p < 0,000$), la elaboración de trabajos en grupo ($t= -4,492$; $p < 0,000$), para compartir apuntes y recursos de las asignaturas ($t= -3,595$; $p < 0,000$), para mantener contacto con los compañeros ($t= -2,616$; $p < 0,01$) y, por último, para contactar con el profesor ($t= -2,809$; $p < 0,01$). Por el contrario, es en los centros urbanos donde perciben en menor medida que el uso de las redes sociales les priva de dedicar ese tiempo para su estudio ($t= 2,670$; $p < 0,01$).

Tabla 4.10.

Pruebas t-Student y ANOVAS para el contraste de medias: curso y localidad.

	CURSO						LOCALIDAD			
	1°	2°	3°	4°	F	p	Rural	Urbano	t	p
	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)			M (Dt)	M (Dt)		
USO ACADÉMICO										
Hablar y ayuda tarea y examen	5,83 (3,147)	5,72 (2,845)	5,34 (3,017)	5,18 (2,990)	2,132	0,095	4,96 (2,937)	5,74 (2,994)	-3,663	0,000
Hacer trabajos en grupo	4,11 (3,214)	4,59 (2,880)	4,17 (3,029)	4,13 (3,018)	1,172	0,319	3,65 (2,809)	4,60 (3,087)	-4,492	0,000
Compartir apuntes y recursos	4,44 (3,321)	5,32 (3,115)	5,01 (3,056)	5,09 (3,020)	2,228	0,084	4,52 (2,922)	5,31 (3,177)	-3,595	0,000
Contacto compañeros clase	6,51 (3,010)	6,55 (2,788)	5,82 (3,164)	5,63 (3,103)	5,105	0,002	5,68 (3,004)	6,24 (3,069)	-2,616	0,009
Contacto con profesor	1,67 (2,274)	2,00 (2,485)	1,79 (2,311)	1,61 (2,349)	1,113	0,343	1,46 (2,006)	1,93 (2,530)	-2,809	0,005
CONSECUENCIAS										
Siempre atento a alertas de redes sociales	1,86 (2,642)	2,61 (2,850)	2,84 (3,074)	3,12 (3,195)	5,544	0,001	2,77 (3,043)	2,70 (3,015)	0,301	0,764
Acceso cualquier momento y lugar	1,15 (2,303)	2,03 (3,022)	2,59 (3,173)	3,05 (3,404)	12,482	0,000	2,56 (3,245)	2,28 (3,110)	1,228	0,220
Uso redes sociales gran parte del día	2,40 (2,858)	3,00 (2,800)	3,62 (3,091)	4,05 (3,315)	10,364	0,000	3,61 (3,079)	3,31 (3,135)	1,357	0,175
Uso redes sociales en horas de estudio	1,33 (2,297)	2,20 (2,826)	2,74 (2,992)	3,50 (3,238)	18,177	0,000	2,86 (3,064)	2,52 (3,006)	1,573	0,116

Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	1,80 (2,746)	2,23 (2,888)	2,88 (3,066)	2,98 (3,125)	6,371	0,000	2,95 (3,158)	2,38 (2,926)	2,670	0,008
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	1,30 (2,420)	1,74 (2,638)	2,21 (2,941)	2,10 (2,792)	3,862	0,009	2,11 (2,858)	1,81 (2,696)	1,530	0,126
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	1,58 (2,554)	2,12 (2,860)	2,60 (3,112)	2,76 (3,090)	5,677	0,001	2,44 (2,966)	2,34 (3,005)	0,462	0,644
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	1,41 (2,556)	2,59 (3,318)	3,29 (3,513)	3,91 (3,653)	18,007	0,000	3,34 (3,558)	2,86 (3,432)	1,928	0,054
COVID										
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	2,74 (3,061)	3,06 (3,074)	3,50 (3,447)	4,04 (3,449)	5,900	0,001	3,27 (3,302)	3,56 (3,376)	-1,200	0,231
Las redes sociales facilitan mi estudio	3,33 (3,410)	4,92 (3,491)	5,20 (3,665)	5,53 (3,542)	12,014	0,000	4,79 (3,643)	5,04 (3,596)	-0,987	0,324

En relación al tipo de centro en el que los participantes cursan la etapa de secundaria, las redes sociales se utilizan más para compartir materiales y recursos de las distintas asignaturas en los centros privado-concertados ($t = -2,181$; $p < 0,05$). Por el contrario, es en los centros públicos donde tienen mayor contacto con el profesor por estos medios ($t = 2,744$; $p < 0,01$). Por su parte, permanecer constantemente atento a cualquier alerta de las redes sociales ($t = -3,995$; $p < 0,000$), acceder a ellas indistintamente del momento y lugar ($t = -4,507$; $p < 0,000$), usarlas la mayor parte del día ($t = -2,949$; $p < 0,01$) incluidas las horas de estudio ($t = -3,559$; $p < 0,000$) es significativamente superior en los centros privados-concertados. De igual manera, se despistan más durante la realización de sus tareas, con las redes sociales ($t = -2,551$; $p < 0,05$) y pierden horas de sueño ($t = -2,327$; $p < 0,05$) en menor medida en los centros públicos en comparación con los privados-concertados. En el lado opuesto, los estudiantes de los centros carácter privado-concertado pasan su tiempo de ocio en las redes sociales antes que llevar a cabo cualquier otro tipo de actividad ($t = -2,812$; $p < 0,01$).

Tabla 4.11.*Pruebas t-Student para el contraste de medias: tipo de centro.*

	TIPO DE CENTRO			
	Público	Privado-Concertado	t	p
	M (Dt)	M (Dt)		
USO ACADÉMICO				
Hablar y ayuda tarea y examen	5,41 (2,979)	5,80 (3,121)	-1,174	0,241
Hacer trabajos en grupo	4,21 (2,997)	4,57 (3,215)	-1,080	0,280
Compartir apuntes y recursos	4,94 (3,094)	5,69 (3,154)	-2,181	0,029
Contacto compañeros clase	5,97 (3,045)	6,56 (3,117)	-1,737	0,083
Contacto con profesor	1,84 (2,390)	1,12 (1,999)	2,744	0,006
CONSECUENCIAS				
Siempre atento a alertas de redes sociales	2,58 (2,957)	3,91 (3,322)	-3,995	0,000
Acceso cualquier momento y lugar	2,22 (3,064)	3,78 (3,608)	-4,507	0,000
Uso redes sociales gran parte del día	3,31 (3,068)	4,33 (3,380)	-2,949	0,003
Uso redes sociales en horas de estudio	2,52	3,70	-3,559	0,000

	(2,954)	(3,437)		
	2,53	3,09		
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	(2,998)	(3,213)	-1,662	0,097
	1,87	2,40		
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	(2,719)	(3,047)	-1,734	0,083
	2,29	3,13		
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	(2,945)	(3,256)	-2,551	0,011
	2,94	3,84		
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	(3,444)	(3,731)	-2,327	0,020
COVID				
	3,34	4,38		
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	(3,321)	(3,467)	-2,812	0,005
	4,89	5,43		
Las redes sociales facilitan mi estudio	(3,665)	(3,131)	-1,339	0,181

En cuanto a las dos variables referentes al futuro más cercano, la utilización de las redes sociales para hacer trabajos en grupo es significativamente superior en adolescentes que no quieren terminar la ESO ($F= 4,611$; $p< 0,01$). Sin embargo, el acceso a las redes sociales en cualquier instante y espacio es superior en los estudiantes de secundaria que no tienen claro si terminar la ESO ($F= 3,592$; $p< 0,05$). Una vez que finalizan la ESO, pueden continuar estudiando Bachillerato o FP de Grado Medio, bien ponerse a trabajar o darse la circunstancia de que todavía no tengan decidido qué hacer entonces. De entre todas estas oportunidades, los adolescentes que utilizan las redes sociales para hablar sobre los trabajos de las asignaturas, para ayudarse en la preparación de los exámenes son significativamente superiores aquellos que tienen pensado continuar estudiando los dos cursos de Bachillerato ($F= 6,9454$; $p< 0,000$). De nuevo son los futuros estudiantes de Bachillerato los que utilizan más las redes sociales para hacer trabajos cooperativos ($F= 8,212$; $p< 0,000$), compartir materiales y recursos ($F= 6,623$; $p< 0,000$) además de para estar en contacto con los compañeros y compañeras de clase ($F= 9,182$; $p< 0,000$). Con respecto al uso de las redes sociales en las horas de estudio, es significativamente inferior entre los adolescentes que quieren estudiar Bachillerato y superior entre aquellos que desean cursar FP de Grado Medio ($F= 5,480$; $p< 0,001$). Del mismo modo, es significativamente inferior en adolescentes que tienen intención de cursar Bachillerato la percepción de que experimentan una disminución de su rendimiento por el uso de las redes sociales ($F= 5,480$; $p< 0,001$). Por su parte, en la época de COVID-19, que las redes sociales son medios facilitadores del estudio es altamente significativo en los adolescentes con intenciones de matricularse en FP de Grado Medio ($F= 3,444$; $p< 0,05$).

Tabla 4.12.

ANOVAS para el contraste de medias: terminar la ESO y a qué dedicarse después de esta etapa.

	TERMINAR LA ESO					DESPUÉS DE ESO						
	Sí	No	No lo sé	F	p	FP				F	p	
						Bachillerato	Grado Medio	Trabajar	No lo sé			
M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)			M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)				
USO ACADÉMICO												
Hablar y ayuda tarea y examen	5,46 (2,988)	6,35 (3,040)	4,12 (3,039)	2,471	0,085	5,77 (2,921)	4,73 (3,328)	4,68 (2,647)	4,84 (2,832)	6,945	0,000	
Hacer trabajos en grupo	4,22 (3,007)	6,35 (3,061)	3,59 (3,043)	4,611	0,010	4,57 (2,956)	3,48 (3,162)	3,58 (2,714)	3,50 (2,873)	8,212	0,000	
Compartir apuntes y recursos	5,04 (3,115)	5,24 (2,587)	4,12 (3,238)	0,769	0,464	5,33 (3,066)	4,73 (3,280)	3,79 (2,740)	4,19 (3,026)	6,623	0,000	
Contacto compañeros clase	6,02 (3,0559)	6,94 (3,092)	5,65 (2,871)	0,889	0,411	6,40 (2,964)	5,08 (3,247)	5,63 (2,813)	5,36 (2,963)	9,182	0,000	
Contacto con profesor	1,76 (2,342)	1,47 (2,552)	2,18 (3,067)	0,392	0,676	1,78 (2,354)	1,93 (2,580)	1,89 (2,447)	1,55 (2,216)	0,596	0,617	
CONSECUENCIAS												
Siempre atento a alertas de redes sociales	2,73 (3,024)	1,47 (2,239)	4,008 (3,298)	2,988	0,051	2,73 (3,019)	3,13 (3,261)	2,84 (3,132)	2,43 (2,828)	1,134	0,334	
Acceso cualquier momento y lugar	2,34 (3,139)	2,41 (3,355)	4,41 (3,554)	3,592	0,028	2,27 (3,070)	2,86 (3,376)	2,68 (3,318)	2,45 (3,376)	1,207	0,306	

Uso redes sociales gran parte del día	3,43	2,35	4,24			3,49	3,53	3,58	3,12		
	(3,119)	(2,893)	(3,093)	1,583	0,206	(3,135)	(3,167)	(3,168)	(3,042)	0,587	0,624
Uso redes sociales en horas de estudio	2,63	2,59	3,41			2,56	3,34	3,00	2,35		
	(3,027)	(3,261)	(3,001)	0,560	0,571	(3,004)	(3,362)	(3,145)	(2,791)	2,784	0,040
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	2,60	2,00	2,94			2,51	2,98	2,79	2,66		
	(3,025)	(2,806)	(3,325)	0,439	0,645	(2,979)	(3,324)	(2,658)	(3,052)	0,820	0,483
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	1,90	1,76	2,94			1,66	2,58	2,84	2,28		
	(2,751)	(2,751)	(3,112)	1,205	0,300	(2,601)	(3,222)	(3,436)	(2,771)	5,480	0,001
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	2,37	2,24	2,94			2,24	2,73	2,89	2,56		
	(2,987)	(2,927)	(3,288)	0,323	0,724	(2,921)	(3,305)	(3,264)	(2,958)	1,303	0,272
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	3,05	2,00	3,18			3,07	3,46	3,16	2,68		
	(3,490)	(3,279)	(3,450)	0,774	0,461	(3,540)	(3,538)	(3,149)	(3,276)	1,071	0,361
COVID											
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades			4,18					3,47			
	3,46	2,47	(3,557)			3,48	3,57	(3,454)	3,41		
	(3,346)	(3,338)		1,130	0,324	(3,304)	(3,634)		(3,342)	0,047	0,986
Las redes sociales facilitan mi estudio	4,93	5,88	5,00			5,02	5,47	5,16	4,10		
	(3,621)	(3,533)	(3,373)	0,581	0,560	(3,560)	(3,955)	(3,862)	(3,441)	3,444	0,016

En lo que se refiere a variables relativas al rendimiento académico se diferencian tres: las calificaciones medias, asignaturas pendientes del curso anterior y su satisfacción por las calificaciones que obtienen. La utilización de las redes sociales con finalidad académica como puede ser el desarrollo de tareas y la preparación de los exámenes ($F= 3,783$; $p< 0,01$), la realización de trabajos grupales ($F= 3,518$; $p< 0,01$), la puesta en común de los apuntes y recursos con compañeros ($F= 3,557$; $p< 0,01$) así como el contacto entre los iguales de la clase ($F= 7,317$; $p< 0,000$) es significativamente inferior en los adolescentes cuya media es de suspenso. Sin embargo, es más elevada en el alumnado con las calificaciones medias más altas. Por su parte, algunas consecuencias del uso de las redes sociales como el acceso constante desde cualquier espacio y en cualquier momento ($F= 7,240$; $p< 0,000$), que indica su uso en el tiempo dedicado al estudio ($F= 6,788$; $p< 0,000$). Además, perciben que reducen el tiempo de estudio ($F= 6,727$; $p< 0,000$) e incluso el rendimiento ($F= 13,215$; $p< 0,000$). Todas estas consecuencias detalladas son altamente significativas en los adolescentes de la ESO que tienen una calificación media de suspenso. Las redes sociales facilitan la formación y el estudio de los adolescentes de la ESO en tiempos de pandemia ($F= 3,290$; $p< 0,02$) es significativamente inferior en los estudiantes con calificaciones medias de suspenso. Sin embargo, se muestra superior en estudiantado con calificaciones medias máximas. Con respecto a la variable de las asignaturas que los adolescentes tienen pendientes, se aprecia que los adolescentes que más utilizan las redes sociales para hacer trabajos en grupo son los que menos asignaturas pendientes tienen ($F= 4,617$; $p< 0,01$). Desde el punto de vista contrario, los que las usan menos para compartir sus apuntes y otros tipos de recursos que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje ($F= 2,788$; $p< 0,05$)

así como para contactar con sus compañeros ($F= 5,268$; $p< 0,001$) son los que tienen pendientes mayor número de asignaturas, concretamente tres. En relación con la COVID-19, los adolescentes que más deciden permanecer en redes sociales en vez de llevar a cabo cualquier otro tipo de actividad ($F= 3,434$; $p< 0,05$) son aquellos que mayor número de asignaturas pendientes tienen (un total de 3 asignaturas). Sin embargo, la experiencia de que en estos tiempos complicados las redes sociales han facilitado el estudio se refleja principalmente en los adolescentes que tienen tres asignaturas pendientes y, también, aunque en menor medida, en los que únicamente tienen una asignatura suspensa ($F= 4,829$; $p< 0,01$).

Tabla 4.13.

ANOVAS para el contraste de medias: calificación media.

	CALIFICACIÓN MEDIA						
	Suspenseo	Aprobado	Notable	Sobresaliente	MH	F	p
	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)			
USO ACADÉMICO							
Hablar y ayuda tarea y examen	4,04 (3,071)	5,13 (3,102)	5,50 (2,883)	5,95 (2,976)	6,90 (3,348)	3,783	0,005
Hacer trabajos en grupo	3,04 (2,528)	3,86 (3,084)	4,35 (2,942)	4,81 (3,041)	3,80 (3,882)	3,518	0,007
Compartir apuntes y recursos	3,58 (2,733)	4,73 (3,167)	5,04 (3,090)	5,56 (3,035)	6,40 (2,675)	3,557	0,007
Contacto compañeros clase	4,42 (3,063)	5,45 (3,148)	6,16 (3,007)	6,75 (2,841)	7,80 (1,989)	7,317	0,000
Contacto con profesor	1,83 (2,565)	1,69 (2,468)	1,74 (2,337)	1,91 (2,205)	1,80 (2,860)	0,233	0,920
CONSECUENCIAS							
Siempre atento a alertas de redes sociales	3,38 (3,173)	3,03 (3,235)	2,59 (2,994)	2,38 (2,566)	4,80 (4,022)	2,845	0,023
Acceso cualquier momento y lugar	3,92 (3,821)	2,88 (3,461)	2,38 (3,142)	1,36 (2,213)	2,60 (3,406)	7,240	0,000
Uso redes sociales gran parte del día	3,75	3,71	3,50	2,76	2,90	2,514	0,040

	(3,542)	(3,282)	(3,132)	(2635)	(3,281)		
	3,46	3,14	2,59	1,65	1,70		
Uso redes sociales en horas de estudio	(3,413)	(3,308)	(2,933)	(2,514)	(2,406)	6,788	0,000
	3,46	3,14	2,59	1,65	1,70		
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	(3,413)	(3,308)	(2,933)	(2,514)	(2,406)	6,727	0,000
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	3,21	2,76	1,73	0,99	0,60		
	(3,375)	(3,234)	(2,486)	(2,108)	(1,578)	13,215	0,000
	3,50	2,93	2,24	1,73	2,20		
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	(3,575)	(3,344)	(2,800)	(2,606)	(3,155)	5,094	0,000
	3,79	3,31	3,10	2,34	2,70		
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	(3,856)	(3,452)	(3,599)	(3,090)	(3,498)	2,269	0,060
COVID							
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	5,04	3,64	3,38	3,08	3,90		
	(3,532)	(3,496)	(3,297)	(3,130)	(4,040)	2,132	0,075
	4,08	4,76	5,02	4,96	8,70		
Las redes sociales facilitan mi estudio	(4,096)	(3,774)	(3,531)	(3,471)	(1,703)	3,290	0,011

Tabla 4.14.

ANOVAS para el contraste de medias: asignaturas pendientes

	ASIGNATURAS PENDIENTES				F	p
	0	1	2	3		
	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)		
USO ACADÉMICO						
Hablar y ayuda tarea y examen	5,56 (2,946)	4,91 (3,329)	4,59 (3,192)	4,57 (3,131)	2,565	0,053
Hacer trabajos en grupo	4,39 (3,004)	3,42 (3,160)	2,91 (2,442)	3,57 (3,287)	4,617	0,003
Compartir apuntes y recursos	5,14 (3,066)	4,33 (3,334)	4,35 (3,237)	3,91 (3,329)	2,788	0,040
Contacto compañeros clase	6,18 (2,990)	5,49 (3,371)	4,85 (3,386)	4,35 (3,024)	5,268	0,001
Contacto con profesor	1,78 (2,359)	1,98 (2,607)	1,53 (2,428)	0,83 (1,403)	1,496	0,214
CONSECUENCIAS						
Siempre atento a alertas de redes sociales	2,73 (3,006)	2,60 (3,148)	2,74 (3,297)	2,78 (3,089)	0,036	0,991
Acceso cualquier momento y lugar	2,31 (3,092)	2,93 (3,641)	2,71 (3,631)	2,96 (3,404)	1,039	0,374
Uso redes sociales gran parte del día	3,41	3,65	3,62	2,91	0,352	0,788

	(3,075)	(3,581)	(3,294)	(3,147)		
	2,62	2,62	2,85	3,00		
Uso redes sociales en horas de estudio	(2,985)	(3,397)	(3,412)	(3,119)	0,172	0,915
	2,59	2,51	2,79	2,57		
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	(3,024)	(2,905)	(3,391)	(2,952)	0,065	0,978
	1,85	2,22	2,71	2,52		
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	(2,726)	(2,780)	(3,362)	(2,678)	1,681	0,169
	2,33	2,75	2,71	2,43		
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	(2,961)	(3,262)	(3,215)	(2,997)	0,467	0,706
	2,98	3,35	3,59	3,17		
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	(3,456)	(3,678)	(4,091)	(3,040)	0,502	0,681
COVID						
	3,39	3,22	3,71	5,61		
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	(3,310)	(3,326)	(3,762)	(3,526)	3,434	0,017
	5,09	4,04	3,06	5,39		
Las redes sociales facilitan mi estudio	(3,572)	(3,967)	(3,375)	(3,487)	4,829	0,002

Para finalizar, el análisis de la variable de satisfacción de sus calificaciones permite observar que los adolescentes cuya satisfacción con sus calificaciones es máxima son aquellos que más se ayudan con las tareas y exámenes ($F= 4,537$; $p< 0,000$) e, incluso, las usan para realizar trabajos en grupo ($F= 4,179$; $p< 0,000$). Sin embargo, los adolescentes que se muestran poco satisfechos con sus calificaciones (las puntúan con un 2) son los que menos comparten apuntes y recursos por estos medios sociales ($F= 2,838$; $p< 0,01$). Aunque en este caso coincide, que el alumnado de la ESO que más las utiliza para compartir entre sus iguales materiales tampoco está satisfecho con sus calificaciones. En cuanto al contacto con los propios compañeros ($F= 6,199$; $p< 0,000$) y con el profesorado del centro ($F= 2,087$; $p< 0,05$), converge en ambos casos que es significativamente superior entre los adolescentes que se encuentran extraordinariamente satisfechos con sus calificaciones, de ahí que lo valoren con la máxima puntuación. Por su parte, la presencia de las redes sociales puede derivar en determinadas consecuencias como, por ejemplo, permanecer atento siempre a cualquier alerta de las redes sociales ($F= 2,096$; $p< 0,05$) y/o hacer un uso constante de ellas ($F= 2,927$; $p< 0,001$) que se manifiestan de forma significativamente inferior entre los adolescentes insatisfechos totalmente por sus calificaciones.

Por el contrario, los adolescentes que se encuentran muy satisfechos con sus calificaciones son los que no acceden a las redes sociales en cualquier instante ($F= 2,673$; $p< 0,01$) y los que hacen menor uso de ellas en tiempos de estudio ($F= 2,311$; $p< 0,05$). Ellos también señalan que el uso de las redes sociales no conlleva reducción de su tiempo de estudio ($F= 3,715$; $p< 0,000$) ni de su rendimiento académico ($F= 6,987$; $p< 0,000$). Así pues tampoco les provocan dificultades para concentrarse en las tareas

académicas ($F= 3,739$; $p< 0,000$). La situación pandémica más reciente con la COVID-19 ha modificado el día a día y, entre otras facetas, el tiempo de ocio de los adolescentes. Así, los adolescentes que muestran plena satisfacción con sus calificaciones son los que menos utilizan las redes sociales en su tiempo de ocio y, en su lugar, realizan otro tipo de actividades ($F= 2,989$; $p< 0,001$). Del mismo modo, el reconocimiento de las redes sociales como medios que facilitan el estudio es inferior en las personas que cursan la ESO que no están nada satisfechas con sus calificaciones y significativamente superior en aquel alumnado de esta etapa que valora muy bajo su satisfacción con sus calificaciones ($F= 2,150$; $p< 0,05$).

Tabla 4.15.

ANOVAS para el contraste de medias: satisfacción con sus calificaciones

SATISFACCIÓN CALIFICACIONES													
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	F	p
	M	M (Dt)											
USO													
ACADÉMICO													
Hablar y ayuda tarea y examen	3,70 (2,972)	3,60 (3,627)	5,83 (2,855)	6,10 (2,693)	4,16 (2,735)	5,22 (2,884)	4,99 (2,830)	5,89 (2,729)	5,82 (3,031)	5,41 (3,164)	6,48 (3,180)	4,537	0,000
Hacer trabajos en grupo	2,85 (2,944)	1,00 (1,054)	4,75 (3,079)	4,30 (2,886)	3,39 (2,626)	3,71 (3,009)	4,00 (2,931)	4,44 (2,809)	4,82 (3,010)	4,28 (3,111)	5,21 (3,420)	4,179	0,000
Compartir apuntes y recursos	3,81 (2,909)	2,60 (2,716)	6,08 (3,204)	5,10 (3,323)	4,00 (2,716)	4,64 (2,837)	5,03 (3,046)	5,21 (3,056)	5,34 (3,137)	4,98 (3,356)	5,89 (3,204)	2,838	0,002
Contacto compañeros clase	4,59 (3,092)	2,80 (3,360)	5,42 (3,528)	4,95 (3,332)	4,63 (3,137)	5,76 (2,706)	5,81 (3,145)	6,10 (2,867)	6,45 (2,945)	6,55 (3,128)	7,53 (2,588)	6,199	0,000
Contacto con profesor	1,70 (2,431)	0,70 (1,059)	0,50 (0,674)	0,95 (1,638)	1,42 (1,635)	1,73 (2,362)	1,96 (2,322)	1,45 (2,200)	1,84 (2,480)	2,16 (2,596)	2,34 (2,869)	2,087	0,023
CONSECUENCIAS													
Siempre atento a alertas de redes sociales	2,00 (3,026)	3,50 (3,598)	3,67 (3,774)	3,70 (3,908)	2,34 (2,740)	3,01 (2,848)	3,50 (3,533)	2,63 (2,870)	2,73 (3,094)	2,07 (2,652)	2,38 (2,585)	2,096	0,023
Acceso cualquier momento y lugar	2,70 (3,349)	2,50 (4,035)	3,75 (4,093)	2,80 (3,764)	2,32 (2,827)	2,22 (2,642)	3,22 (3,688)	2,48 (3,058)	2,59 (3,429)	1,48 (2,539)	1,49 (2,683)	2,673	0,003

Uso redes sociales gran parte del día	2,48 (2,637)	3,80 (4,541)	6,00 (3,643)	4,30 (3,526)	3,52 (2,918)	3,29 (2,577)	4,12 (3,490)	3,72 (3,085)	3,20 (3,264)	2,66 (2,768)	2,95 (2,862)	2,927	0,001
Uso redes sociales en horas de estudio	2,22 (2,806)	4,00 (4,190)	3,50 (3,943)	3,20 (3,019)	2,95 (2,819)	2,61 (2,693)	3,35 (3,419)	2,74 (3,068)	2,65 (3,071)	1,88 (2,789)	1,85 (2,580)	2,311	0,011
Desde que uso redes, menos tiempo para estudiar	2,96 (3,568)	5,10 (4,630)	3,33 (2,902)	2,95 (2,964)	2,77 (2,848)	2,85 (2,912)	3,28 (3,236)	2,81 (3,044)	2,43 (3,084)	1,57 (2,433)	1,62 (2,547)	3,715	0,000
Desde que uso redes, menor rendimiento académico	3,11 (3,683)	4,50 (4,327)	2,42 (3,147)	2,60 (2,836)	2,03 12,673	2,56 (2,721)	2,59 (2,954)	2,28 (2,901)	1,38 (2,348)	0,74 (1,911)	0,92 (2,272)	6,987	0,000
Desde que uso redes, más despiste tareas escolares	3,78 (3,926)	4,20 (4,417)	4,08 (4,078)	2,90 (3,291)	2,31 (2,640)	2,81 (2,949)	2,91 (3,164)	2,52 (2,954)	1,97 (2,816)	1,47 (2,527)	1,73 (2,658)	3,739	0,000
He perdido horas de sueño por usar redes sociales	2,96 (3,204)	4,70 (4,990)	5,50 (4,503)	3,15 (3,717)	3,34 (3,219)	2,55 (2,879)	3,72 (3,680)	3,34 (3,476)	3,09 (3,763)	2,06 (3,211)	2,27 (3,047)	2,865	0,002
COVID													
Mi ocio son las redes sociales ante otras actividades	2,93 (3,812)	5,30 (4,218)	6,08 (3,704)	4,55 (4,071)	3,37 (3,137)	3,12 (2,978)	3,94 (3,581)	3,89 (3,350)	3,35 (3,317)	2,90 (3,228)	2,44 (2,814)	2,989	0,001
Las redes sociales facilitan mi estudio	3,56 (4,070)	4,60 (4,719)	7,42 (3,260)	5,20 (3,002)	4,98 (3,495)	4,36 (3,515)	5,86 (3,715)	5,05 (3,352)	4,66 (3,612)	5,03 (3,820)	4,67 (3,555)	2,150	0,019

4.5. DISCUSIÓN

Las redes sociales están totalmente integradas en la vida cotidiana de las personas jóvenes, pero parece ser más compleja su incorporación en los centros educativos (Dans y Muñoz, 2016). Este proceso de introducción de las redes sociales en las aulas se califica como un gran reto ya que, fundamentalmente, se trata de cambiar la percepción de las redes sociales como herramienta en un contexto informal a uno formal (Galvin y Greenhow, 2020). En ese sentido, en este estudio un 25% de los adolescentes de la ESO han calificado de medio-alto el nivel en que sus profesores promueven el uso de las redes sociales para la resolución de trabajos mientras que aproximadamente la mitad de la muestra consideran nulo este hecho. Por lo tanto, todo parece indicar que algunos docentes han afrontado y superado este reto, y, por el contrario, otros todavía no han experimentado el proceso. Tal vez, y como reflexiona Greenhow y Askari (2017), el profesorado que no ha planteado el uso de las redes sociales como herramienta didáctica puede verse reticente a llevarlo a cabo por un motivo fundamental, cuando sobretodo se trabaja con menores de edad, como es la privacidad de la que se responsabilizaría el docente. Por su parte, Galvin y Greenhow (2020) ofrecen una visión más positiva de esta nueva herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para alumnado como para el profesorado. Para los primeros, con la utilización de las redes sociales como instrumento pedagógico lograrían ser ellos los protagonistas de su propio aprendizaje, dejando atrás la pedagogía centrada en transmisión de conocimiento por parte del profesor. En el caso de los docentes, tendrían mayor accesibilidad a ideas o recursos de otros profesionales educativos que podrían servirles de ayuda a aquellos profesores más limitados en cuanto a formación sobre estos aspectos

tecnológicos. Además, podrían practicar entre compañeros docentes el uso de determinadas propuestas educativas, para posteriormente desarrollarlas con el alumnado.

En cierto modo, la situación del coronavirus ha obligado a redireccionar la educación y así se ha llevado a cabo un acercamiento entre el contexto educativo y los ámbitos más tecnológicos y digitales como pueden ser las redes sociales (McFarlane, 2019). Las clases se desarrollaron en formato online o híbrido gracias a estos medios sociales que facilitaron la superación de los obstáculos creados por la pandemia (Greenhow y Chapman, 2020). De esta forma, como informan los adolescentes de este estudio, las redes sociales se convierten en un medio esencial para poder continuar con el curso académico y su formación durante períodos tan complicados como la pandemia.

En el presente estudio, al igual que en otras investigaciones previas (Mazman y Usluel, 2010; Li y Greenhow, 2015; Greenhow y Robelia, 2009; Ajjan y Hartshorne, 2008; Mason y Rennie, 2007), se encuentran algunos efectos positivos que tiene el uso de las redes sociales con finalidad académica. Entre ellos, se hallan la colaboración en la realización de trabajos u otro tipo de tareas, el intercambio de contenidos o materiales, el fomento del pensamiento crítico y el aumento de la participación en las clases. Asimismo, focalizando la atención en las variables académicas analizadas en este estudio, se detecta que existen relaciones positivas entre los usos académicos de las redes sociales (preparar exámenes, ayudarse, trabajos en equipo, etc.) y el rendimiento académico. Concretamente, aquellos adolescentes de la ESO que más uso hacen de estos medios con fines académicos son los que han obtenido la calificación media superior y

tienen menos asignaturas pendientes. A pesar de estos indicios que parecen tan beneficiosos, y de que como indican Greenhow y Chapman (2020) existen investigaciones en torno a esta temática que apuestan por que las redes sociales pueden facilitar el aprendizaje, todavía continúa la necesidad de seguir indagando en el tema.

Sin embargo, las redes sociales ofrecen multitud de posibilidades y pueden ser utilizadas en cualquier ámbito de la vida. Esto se traduce en que los jóvenes pueden hacer uso de las redes sociales en su tiempo de ocio, en el destinado a sus estudios y en las horas de descanso, entre otros. Esta libertad de acceso a las redes sociales a través del *smartphone* facilita la conexión en cualquier instante y durante el tiempo que deseen. Esto puede derivar en la mejora de su formación (como se ha comentado previamente y se evidencia en el presente estudio) si se utiliza con un objetivo académico o bien puede influir en ese desarrollo académico si se utiliza con otras finalidades y durante un tiempo considerable. En este sentido, se han llevado a cabo diversos estudios (Lemay et al., 2020) en los que se descubre que la frecuencia de uso de las redes sociales se relaciona con la expectativa de rendimiento. En el caso de las investigaciones de Paul et al. (2012) y Karpinski et al. (2013), que resulta coincidente con lo evidenciado en este estudio, se apunta que existe una relación significativa negativa entre el tiempo que dedican a las redes sociales y su rendimiento académico, es decir, la primera variable predice negativamente su calificación media. En la presente investigación, se corrobora este hecho hasta en dos ocasiones: la primera de ellas porque los adolescentes perciben que el uso de las redes sociales provoca que su rendimiento se vea disminuido, y la segunda porque existe una asociación significativa positiva entre el tiempo que los adolescentes de la ESO están en las redes sociales y las asignaturas

pendientes que tienen, mientras que se produce relación significativa pero negativa entre el tiempo de uso de las redes sociales y la calificación media así como con la satisfacción con sus calificaciones. Similares son las conclusiones de Swain y Pati (2019), quienes puntualizan que el estudiantado adicto a las redes sociales deriva en malos resultados académicos.

Por su parte, los resultados proporcionados en este estudio en cuanto a indicadores más concretos relacionados con el rendimiento académico de los adolescentes de la ESO concuerdan con los de Junco y Cotton (2013). En su estudio, observaron que el uso de las redes sociales correlacionaba con la reducción de la calificación media. En cuanto a la distracción del alumnado por usar las redes sociales mientras hacen sus tareas, se asemeja la información con los estudios de Andersson et al. (2014), Fox et al. (2009) y Junco (2012a). Todo ello, parece indicar que el uso de las redes sociales sustituye a un tiempo que podrían aprovechar para estudiar (Huang, 2018). Asimismo, y en consonancia con Andersson et al. (2014), el trabajo de Cao et al. (2018) añade como consecuencia negativa del uso de las redes sociales su uso excesivo o la invasión de la vida de las personas que reduce su rendimiento académico.

También se han encontrado diferencias en los resultados en función de cada una de las variables estudiadas (sexo, edad, curso, tipo de centro, rendimiento, etc.), cada una determinaba unos resultados según su influencia. Así pues, en relación con ello, los datos obtenidos en esta investigación no coinciden con Maqableh et al. (2015) que manifiesta que no se localiza impacto de las redes sociales en el rendimiento académico por variables como la edad. En el lado opuesto se encuentra este estudio en

el que los adolescentes de la ESO de edad superior reconocen que desde que usan las redes sociales tienen menos tiempo para estudiar, también que su rendimiento académico es inferior y que se despistan más mientras están realizando las tareas escolares. Ante la falta de evidencia que haya analizado estos aspectos investigados en el presente estudio, convendría continuar planteando estudios con esta finalidad.

4.6. CONCLUSIONES

El presente trabajo pretende examinar las relaciones entre el tiempo que dedican los adolescentes de la ESO diariamente a las redes sociales, tanto de lunes a viernes como los fines de semana, y los usos académicos de las redes sociales, el rendimiento académico, las posibles consecuencias en su formación y el rol de estas en la pandemia desde una perspectiva educativa. Asimismo, otros de sus objetivos es estudiar las percepciones de los adolescentes de la ESO acerca de los usos, posibles consecuencias en su carrera académica y rol educativo durante la pandemia de las redes sociales según el sexo, la edad, el curso, tipo de centro, localidad, expectativas de futuro, rendimiento académico y su satisfacción.

En relación al primer objetivo se reseña que no se produce relación alguna entre el tiempo que dedican a las redes sociales, independientemente que sea fin de semana o un día entre semana, y los distintos usos académicos que pueden hacer de las redes sociales (trabajos en equipo, contacto con el profesorado, intercambio de recursos o apuntes, preparación de exámenes, etc.). Esta información permite deducir que, aunque dediquen más o menos horas al día a las redes sociales no supone ni que inviertan mayor ni menor cantidad de tiempo en usarlas para llevar

a cabo cualquiera de esas tareas académicas. Por el contrario, existe relación positiva entre el tiempo que dedican las redes sociales cualquier día de la semana y algunas consecuencias estudiadas, entre las que se encuentran la reducción del tiempo de estudio, la disminución del rendimiento académico y la aparición de dificultades para concentrarse con las tareas escolares. Esto es que cuanto mayor sea el uso de las redes sociales, más experimentarán estas consecuencias y, por lo tanto, mayor repercusión tendrá en su formación académica. Además, esto queda patente en la asociación negativa significativa entre el tiempo que usan las redes sociales y las calificaciones que obtienen y con la satisfacción con dichas calificaciones. A ello se suma la pandemia del coronavirus, que ha conllevado que los jóvenes cuanto más uso hacen de las redes sociales mayor es el tiempo de ocio que dedican, eliminando de su rutina otro tipo de actividades. Además de que las personas que en estos tiempos de pandemia han usado más las redes sociales tienen el concepto más positivo de la red social como herramienta de estudio. A modo de síntesis, los adolescentes perciben que el tiempo que permanecen en las redes sociales, haciendo uso de las mismas, les deriva en consecuencias principalmente negativas para sus estudios, aunque no por ello, dejan de considerarlas como herramienta facilitadora de su formación en pandemia. Esta apreciación se ve apoyada con la asociación negativa entre el tiempo que invierten en las redes sociales y sus calificaciones. Por otra parte, manifiestan que el profesorado no plantea tareas en las que deban utilizar las redes sociales como herramienta para su resolución, es decir, no las utilizan a petición de los docentes si no por decisión propia.

Teniendo en cuenta el segundo de los objetivos, se procede a concluir sobre los aspectos más relevantes obtenidos según cada una de las

variables. En primer lugar, la variable sexo indica que las mujeres son usuarias más habituales de las redes sociales para fines académicos (compartir materiales, realizar trabajos, etc.) que los hombres. Son ellas las que tienen un rol más activo ya que les dedican gran parte del día, se quitan horas de descanso para permanecer en estas redes y en cuanto a la pandemia, apuntan que las redes sociales son medios que les facilitan el estudio pero que, a su vez, tal es el vínculo que las une con las redes sociales que rechazan otros tipos de actividades para continuar haciendo uso de estas. En función de la edad, se muestra que los adolescentes más mayores son los que menos utilizan las redes sociales para ayudarse en cuestiones académicas y, por el contrario, son los que más las usan para mantener el contacto con sus compañeros de clase. Es decir, tienden a usar más las redes sociales como medio de socialización, aunque dentro del ámbito académico por ser con sus compañeros de clase. Asimismo, están más pendientes de las redes sociales y les dedican gran parte de su tiempo. Concretamente, los adolescentes de 17 años son los que más utilizan las redes sociales en su tiempo de estudio y por su parte, los que tienen 15 años manifiestan que si usan las redes sociales tienen menos tiempo para estudiar, que se despistan más a la hora de realizar sus trabajos y que su rendimiento académico es menor. De los más pequeños (12 años), indican que son los que menos consideran que las redes sociales les hayan facilitado el estudio en época de pandemia, pero reconocen que desde entonces se dedican más a redes sociales que a desarrollar otro tipo de actividades.

Respecto al curso cabe reseñar que fundamentalmente el alumnado de los cursos inferiores son los que más usan las redes sociales para contactar con sus iguales. Mientras que se produce una progresión ascendente de las valoraciones, desde primer curso hasta cuarto que indica

que los adolescentes perciben que conforme avanzan en los cursos incrementan: su atención a las alertas de las redes sociales, su uso durante más tiempo cada día, su utilización en el tiempo dedicado al estudio, su falta de concentración durante la realización de las tareas escolares y la consideración de las redes sociales como herramienta que facilita el estudio. Este fenómeno progresivo hace una excepción en el ítem que se refiere a que el uso de las redes sociales conlleva un menor rendimiento académico, pues la puntuación más elevada se localiza en el alumnado de tercer curso de la ESO.

Los adolescentes pertenecientes a un centro educativo rural frente a los que estudian en un centro urbano, utilizan en menor medida las redes sociales para finalidades académicas, y a su vez se muestran más convencidos de que el uso de las redes sociales les elimina tiempo de sus momentos de estudio. Dependiendo además de si se trata de un centro público o un centro privado-concertado existen diferencias. El alumnado correspondiente a la enseñanza pública utiliza más las redes sociales para contactar con el profesorado. Sin embargo, en los centros privado-concertados hacen más uso de las redes sociales con fines académicos (trabajos, exámenes, etc.). También, es el alumnado de estos centros, el que mayores consecuencias académicas padece, pues da puntuaciones más elevadas a que siempre están pendientes de las notificaciones de las redes sociales, a que acceden en cualquier instante, que las usan gran parte del día y en las horas de estudio. A esto se suma, mayor distracción para hacer las tareas y la pérdida de horas de sueño. En cuanto a la COVID-19, desde entonces el alumnado de los centros privado-concertados dedica mayor tiempo a las redes sociales desechando la oportunidad de realizar otro tipo de actividades.

En cuanto a las expectativas de futuro, se encuentran diferencias según la intención de finalizar la etapa de la ESO y en función de sus planes académicos o laborales más inmediatos. Los adolescentes entre cuyos intereses no está terminar la ESO son los que más utilizan las redes sociales para hacer tareas en equipo, mientras que aquellos que todavía no han decidido si finalizar la ESO o no son los que se conectan a estos medios sociales en cualquier momento y lugar. En relación con su futuro, tras terminar la ESO, se detecta que son aquellos adolescentes que quieren continuar estudiando Bachillerato los que más usan las redes sociales como herramienta académica (preparar exámenes, resolución dudas, recursos, trabajos, etc.) y los que menos utilizan las redes sociales en las horas dedicadas a estudiar. Del mismo modo, estos futuros estudiantes de Bachillerato frente a los adolescentes que prefieren un Grado Medio, trabajar o todavía no lo hayan decidido, perciben en menor medida que el uso de las redes sociales les provoque una reducción de su rendimiento académico. En el caso de los adolescentes con intenciones de matricularse en FP de Grado Medio, son los que más consideran que en época de pandemia las redes sociales les han facilitado el estudio.

En base a su rendimiento académico se pueden encontrar tres percepciones diferentes, pero sobre temas relacionados entre sí. Los adolescentes que tienen una media de suspenso, coincide que son aquellos que menor uso académico hacen de las redes sociales y viceversa. Estos mismos adolescentes son los que sufren las consecuencias más negativas del uso de las redes sociales (constantemente conectados independientemente del sitio, conexión en horas determinadas para el estudio, perciben que esto hace que el tiempo para estudiar se minimiza, el rendimiento es menor, etc.). Por su parte, perciben en menor medida que

las redes sociales en la época pandémica hayan facilitado su formación. En relación a esto, las asignaturas pendientes también pueden considerarse un indicador en cuanto al uso de las redes sociales como instrumento didáctico. Aquellos adolescentes que utilizan más las redes sociales con fines académicos son los que menor número de asignaturas pendientes tienen. Los adolescentes que tienen tres asignaturas suspensas, en época de pandemia permanecen en redes sociales en vez de tomar como alternativa cualquier otro tipo de actividad y estos son los que perciben las redes sociales como un medio facilitador del estudio.

Por último, respecto a la satisfacción con sus calificaciones, los adolescentes que más satisfechos están son los que las utilizan para ayudarse ante cualquier problema del instituto, preparación de exámenes, trabajos en grupo e incluso contacto entre iguales y con el profesorado. Estos mismos son los que en menor medida vivencian las consecuencias académicas estudiadas en el presente trabajo, pues muestran su satisfacción las personas que no ven reducido su tiempo de estudio ni su rendimiento ni su capacidad de concentración con las tareas escolares, etc.

En resumen, las mujeres destacan como usuarias más asiduas de las redes sociales y a su vez, manifiestan sufrir las consecuencias en su rendimiento académico. Asimismo, los adolescentes que se encuentran en cursos superiores de la ESO y por lo tanto que tienen como mínimo 15 años, son los que comparten que al usar las redes sociales experimentan esa reducción del tiempo de estudio, un menor rendimiento académico o la falta de concentración con sus tareas escolares. Si focalizamos en el carácter del centro educativo se muestran que los centros privado-concertados utilizan más las redes sociales con fines académicos y a su vez, están en mayor

medida presentes las consecuencias que el uso de las redes sociales conlleva en su rendimiento académico (menos tiempo para estudiar, mayores distracciones, etc.), frente a los públicos. En cuanto al contexto, los adolescentes correspondientes a centros educativos rurales utilizan menos las redes sociales con finalidad académica pero sí que detectan la reducción del tiempo de estudio si pasan tiempo en las redes sociales. Por otra parte, en cuanto a sus expectativas de futuro, son los adolescentes que no pretenden terminar la ESO los que más usan las redes sociales para hacer trabajos en equipo, mientras que aquellos adolescentes que tienen la intención de cursar Bachillerato son los que más las utilizan como herramienta académica pero menos las usan en sus momentos dedicados al estudio, de tal forma que ellos perciben que su rendimiento no es menor por el uso de las mismas, como sí que sucede con los que quieren cursar un Grado Medio o trabajar. En esta misma línea, el rendimiento académico del que se detalla que los adolescentes de la ESO que menos usan las redes sociales con fines académicos son los que más sufren las consecuencias negativas a su formación y coincide con los que tienen peores calificaciones medias y mayor número de asignaturas pendientes. Sobre la satisfacción que tiene este alumnado de la ESO, se expone que los que se encuentran más satisfechos con sus calificaciones son, por lo general, los que utilizan las redes sociales para ayudar a los compañeros y resolver dudas académicas además de mantener el contacto entre ellos y con el profesorado. También son los que menos las utilizan en sus tiempos de estudio y, por lo tanto, no han notado una reducción del tiempo de estudio ni de su rendimiento académico, por ejemplo. Así pues, de acuerdo con Kirnschner y Karpinski (2010) no se pueden negar los beneficios del uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, según

los datos obtenidos, si se utilizan con finalidad académica tienen efectos positivos en él mientras que, por otra parte, no debe obviarse que pueden resultar influencia negativa.

Para finalizar, acerca de las limitaciones encontradas en el presente estudio, puede considerarse necesaria una mayor profundización en qué acciones o tareas les han facilitado las redes sociales durante la pandemia, para poder conocer su rol educativo de forma más específica. Del mismo modo que debería estudiarse más concretamente el tiempo dedicado a las redes sociales, bien como medio de ocio o bien para fines académicos y así poder obtener unos resultados más específicos. Además, de realizar esta investigación longitudinal en la ESO, en el que el estudio del rendimiento no sea en base a la calificación media y las asignaturas pendientes, siendo que lo fundamental es tener en cuenta el progreso para la evaluación del alumnado. La situación de pandemia únicamente ha permitido recabar las calificaciones medias y asignaturas pendientes que el propio alumnado indica (se debe tener en cuenta valor subjetivo), sin obtener sus calificaciones objetivas por parte del centro o del profesorado. Como líneas futuras de investigación se propone estudiar la percepción del resto de agentes implicados en la comunidad educativa, tanto el profesorado como las familias al respecto de la inclusión de las redes sociales en el ámbito educativo y sus posibles efectos en la formación de los adolescentes.

4.7. REFERENCIAS

Abramson, L. (9 de febrero de 2011). *Can social networking keep students in school?* NPR: Morning Edition. <http://www.npr.org/2011/02/09/133598049/can-social-networking-keep-students-in-school>

- Ajjan, H. y Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Andersson, A., Hatakka, M., Grönlund, A. y Wiklund, M. (2014). Reclaiming the students – coping with social media in 1:1 schools. *Learning, Media and Technology*, 39(1) 37-52.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2012.756518>
- Arquero, J. L. y Romero-Frias, E. (2013). Using social network sites in Higher Education: an experience in business studies. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(3), 238-249.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760772>
- Cadima, R., Ojeda, J. y Monguet, J. M. (2012). Social Networks and Performance in Distributed Learning Communities. *Educational Technology & Society*, 15(4), 296-304.
<http://hdl.handle.net/2117/100653>
- Cao, X., Masood, A., Luqman, A. y Ali, A. (2018). Excessive use of mobile social networking sites and poor academic performance: Antecedents and consequences from stressor-strain-outcome perspective. *Computers in Human Behavior*, 85, 163-174.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.023>
- Cascón, I. V. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. <https://goo.gl/fxPAGs>
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: Su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 93-96.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/110361>
- Dans, I. y Muñoz, P. C. (2016). Social networks as motivation for learning: perception of adolescents. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28.
<http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>

- Doleck, T., Bazelais, P. y Lemay, D. J. (2018). Social networking and academic performance: A generalized structured component approach. *Journal of Educational Computing Research*, 56(7), 1129-1148. <https://doi.org/10.1177/0735633117738281>
- Doleck, T., Lajoie, S. P. y Bazelais, P. (2019). Social networking and academic performance: A net benefits perspective. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3053-3073. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09913-3>
- Duggan, M. (19 de agosto de 2015). *The demographics of social media users*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <http://www.pewInternet.org/2015/08/19/the-demographics-of-social-media-users/>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5354>
- Eid, M. I. M. y Al-Jabri, I. M. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Computers & Education*, 99, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.007>
- Escurra, M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000100007&lng=es&tlng=es
- Fox, A. B., Rosen, J. y Crawford, M. (2009). Distractions, Distractions: Does instant messaging affect college student's performance on a concurrent reading comprehension task. *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*, 12(1), 51-53. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0107>
- Galvin, S. y Greenhow, C. (2020). Writing on social media: a review of research in the high school classroom. *TechTrends*, 64(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-019-00428-9>

- Gokdas, I. y Kuzucu, Y. (2019). Social Network Addiction Scale: The Validity and Reliability Study of Adolescent and Adult Form. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 396-414. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.505863>
- Greenhow, C. y Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: a decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Greenhow, Ch. y Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 341-352. <https://dx.doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134>
- Greenhow, C. y Robelia, B. (2009). Old communication, new literacies: social network sties as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1130-1161. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x>
- Gupta, S. y Bashir, L. (2018). Social Networking usage questionnaire: development and validation in an indian higher education context. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(4), 214-227. <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.471918>
- Helou, A. M. y Ab.Rahim, N. Z. (2014). The influence of social networking sites on students' academic performance in Malaysia. *International Journal of Electronic Commerce Studies*, 5(2), 247-254. <https://doi.org/10.5152/addicta.2020.19028>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education
- Huang, Ch. (2018). Social network site use and academic achievement: a meta-analysis. *Computers & Education*, 119, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.010>

- Interactive Advertising Bureau (IAB) (2019). *Estudio anual redes sociales 2019*. https://iabspain.es/wp-content/uploads/2019/06/estudio-anual-redes-sociales-iab-spain-2019_vreducida.pdf
- Junco, R. (2012a). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2236-2243. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.031>
- Junco, R. (2012b). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Junco, R. y Cotton, S.R. (2013). No a 4 U: the relationship between multitasking and academic performance. *Computers and Education*, 59(2), 505-514. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.001>
- Junco, R., Heiberger, G. y Loken, E. (2011). The effect of twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x>
- Kamenetz, A. (2 de septiembre de 2011). *Gates Foundation bets on Facebook app to help kids graduate*. Fast Company. <http://www.fastcompany.com/1725665/gates-foundation-bets-on-facebook-app-tohelp-kids-graduate>
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., y Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.011>

- Kirschner, P. A., y Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Koc, T. y Turan, A. H. (2020). Examining the relationships between gender-specific social network sites (SNSs) addiction patterns and student academic performance. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 7(1), 10-20. <https://doi.org/10.5152/addicta.2020.19028>
- Lemay, D. J., Bazalais, P. y Doleck, T. (2020). Patterns of social networking use and academic performance: examining the link between quality and frequency of social networking use and academic performance among college-level students. *Education and information technologies*, 25(3), 2261-2273. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10065-7>
- Li, J. y Greenhow, C. (2015), Scholars and social media: tweeting in the conference backchannel for professional learning. *Educational Media International*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1005426>
- Lim, J. y Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *Internet and Higher Education*, 29, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.001>
- Liu, D., Kirschner, P. A. y Karpinski, A. C. (2017). A meta-analysis of the relationship of academic performance and Social Network Site use among adolescents and young adults. *Computers in Human Behavior*, 77, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.039>
- Maqableh, M., Rajab, L., Quteshat, W., Masa'deh, R. M. T., Khtib, T. y Karajeh, H. (2015). The impact of social media networks websites usage on students' academic performance, *Communications and Network*, 7, 159-171. <http://dx.doi.org/10.4236/cn.2015.74015>
- Mason, R. y Rennie, F. (2007). Using web 2.0 for learning in the community. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.06.003>

- Mazer, J. P., Murphy, R. E. y Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- Mazman, S.G. y Usluel, Y.K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers and Education*, 55(2), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
- McFarlane, A. E. (2019). Devices and Desires: Competing Visions of a Good Education in the Digital Age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125-1136. <https://doi.org/10.1111/bjet.12764>
- Min, J. (2017). Effects of the Use of Social Network Sites on Task Performance: Toward a Sustainable Performance in a Distracting Work Environment. *Sustainability*, 9(12), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su9122270>
- Mustafa, I. M. E. e Ibrahim, M. A. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: the case of university students. *Computers & Education*, 99, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.007>
- Navas, L., Sampascual, G. y Santed, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación de Asociaciones en psicología*, 56, 225-237. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760681>
- Paul, J. A., Baker, H. M. y Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2117-2127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.016>
- Ross, C., Orr, E.S., Sisic, M., Arseneault, J.M., Simmering, M.G. y Orr, R.R. (2009). Personality & motivations associated with Facebook

- use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578-586. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2008.12.024>
- Sadowski, C., Padiaditis, M. y Townsend, R. (2017). University students' perceptions of social networking sites (SNSs) in their educational experiences at a regional Australian university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 77-90. <https://doi.org/10.14742/ajet.2927>
- Sáez-López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos*. UNED.
- Samad, S., Nilashi, M. y Ibrahim, O. (2019). The impact of social networking sites on students' social wellbeing and academic performance. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2081-2094. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09867-6>
- Swain, R. K. y Pati, A. K. (2019). Use of social networking sites (SNSs) and its repercussions on sleep quality, psychosocial behavior, academic performance and circadian rhythm of humans - a brief review. *Biological Rhythm Research*, 52(8), 1139-1178. <https://doi.org/10.1080/09291016.2019.1620487>
- Tafesse, W. (2020). The effect of social networking site use on college students' academic performance: the mediating role of student engagement. *Education and Information Technologies*, 25, 4747-4763. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10162-y>
- Wakefield, J. y Frawley, J. K. (2020). How does students' general academic achievement moderate the implications of social networking on specific levels of learning performance? *Computers & Education*, 144, 103694. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103694>
- Wohn, D. y LaRose, R. (2014). Effects of loneliness and differential usage of Facebook on college adjustment of first-year students. *Computers & Education*, 76, 158-167 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.018>

- Xanidis, N. y Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*, 55, 121-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.004>
- Xu, S., Xiong, W. G., Yang, T. H., Zhang, C. y Xiong, N. X. (2016). General Social Network Relation about Emotional Intelligence to Job Performance. *Journal of Internet Technology*, 17(6), 1151-1160. <https://doi.org/10.6138/JIT.2016.17.6.20161007>

CAPÍTULO 5

5. LUCES Y SOMBRAS DE LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTAS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

Lights and shadows of social networks as socialization tools in adolescence

Resumen

La adolescencia es una etapa en la que las relaciones sociales adquieren un papel fundamental y sus iguales comienzan a tomar más importancia en sus vidas. En la actualidad pueden disfrutar de ellas de una forma más tradicional haciendo uso de los encuentros presenciales -cara a cara-, o bien utilizando las redes sociales. Estas últimas les facilitan el contacto constante con sus amistades y el sentimiento de pertenencia a un grupo, aunque la ubicuidad que ofrecen estos medios puede tener sus riesgos en la faceta social de los jóvenes. Por lo tanto, con este estudio de carácter cuantitativo se pretende analizar qué usos sociales hacen los adolescentes de las redes sociales y qué consecuencias tienen en su vida. Para la obtención de los resultados, se consideró una muestra de 850 adolescentes de la ESO. Estos hallazgos muestran que utilizan muy frecuentemente las redes sociales como herramienta socializadora, ya que permiten eliminar las barreras físicas y geográficas existentes. Consecuentemente, les influyen en su formación académica, en su bienestar y en sus amistades. De este modo, se confirma que los adolescentes utilizan las redes sociales como medio de socialización frecuente pero no exclusivo, dado que no suprimen de sus vidas los encuentros presenciales.

Palabras clave

Redes sociales, adolescentes, ESO, socialización.

Abstract

Adolescence is a stage in which social relationships acquire a fundamental role in which their peers begin to take on more importance in their lives. Nowadays they can enjoy them in a more traditional way by making use of face-to-face meetings or by using social networks. The latter facilitate constant contact with their friends and the feeling of belonging to a group, although the ubiquity offered by these media can have its risks in the social facet of young people. Therefore, this quantitative study aims to analyze how adolescents use social networks and what consequences they have on their lives. To obtain the results, a sample of 850 adolescents in Compulsory Secondary Education was considered. These findings show that they use social networks very frequently as a socializing tool, since they allow them to eliminate existing physical and geographical barriers. Consequently, they influence their academic training, their well-being and their friendships. Thus, it is confirmed that adolescents use social networks as a frequent means of socialization, but it is not the only one, since they do not eliminate face-to-face meetings from their lives.

Keywords

Social networks, adolescents, Secondary School, socialization.

5.1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, las redes sociales se han convertido en un entorno fundamental en el que se relacionan los adolescentes (Marín-López et al., 2020). Esto coincide con que son una generación de nativos digitales (Bennett et al., 2008) que han crecido en entornos tecnológicos y no pueden concebir la comunicación e interacción sin estos medios (Sánchez et al., 2015). Para Ellison et al. (2011), las redes son plataformas en las que las personas crean y mantienen una gran red de conexiones sociales y se han convertido en la actividad predominante en el tiempo de ocio en muchos países (Kuss y Griffiths, 2011). Por lo tanto, esta evolución ha hecho que las interacciones entre adolescentes ya no se produzcan únicamente en contextos físicos, sino que se han extendido a entornos virtuales, en línea, y la utilización de las redes sociales se considera como una actividad normativa en esta etapa de la adolescencia (Kerestes y Stulhofer, 2020). Precisamente por ello, en la presente investigación se analiza para qué usan las redes sociales los adolescentes en su faceta más social y qué consecuencias están más presentes en sus vidas.

5.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

5.2.1. La función socializadora de las redes sociales en los adolescentes

Hace casi una década, Antheunis et al. (2014) ya afirmaba que las redes sociales pueden ejercer un rol importante en la vida social de los adolescentes puesto que les permiten mantenerse cerca de sus amistades y compañeros en cualquier momento y lugar. Todavía antes, Haddon (2006) y Boyd y Ellison (2007) confirmaban que, desde hacía aproximadamente diez años, la interacción social era el uso principal de las redes sociales. En

algunos casos, y tal y como comparte Drussell (2012), las utilizan para comunicarse a diario y resolver conflictos mientras que, en otros, para crearlos con la familia por la reducción de la comunicación interpersonal entre ellos (Chris, 2016). Estos conflictos se desencadenan por la distracción de los adolescentes con las redes sociales y su poca participación en la comunicación interpersonal en las reuniones familiares (Jie et al., 2020). Por otra parte, la comunicación con la familia también se ve reforzada si es a través de las redes sociales (O' Keeffe y Clarke-Pearson, 2011). Esta situación tan visible hoy en día podría ser un indicio de que la forma de socialización de los individuos se está reconfigurando conforme a la aparición de las redes sociales (Orben y Dunbar, 2017).

Estas herramientas sociales ofrecen multitud de posibilidades de interacción entre sus usuarios, lo que facilita el hecho de compartir su día a día y las experiencias que cada adolescente desee. Para llevar a cabo esa interacción, los adolescentes fundamentalmente chatean o envían mensajes, publican contenidos, conocen gente y hacen nuevas amistades, comentan la actualidad y ven qué es lo que están haciendo sus contactos consultando sus perfiles (Interactive Advertising Bureau (IAB), 2021). Además de actualizar el muro, intercambiar ideas y dejar comentarios o “me gusta” en sus publicaciones (Amichai-Hamburger y Hayat, 2017; Blight et al., 2015; O' Keeffe y Clarke-Pearson, 2011; Seo et al., 2016). Según los investigadores citados previamente, todos estos usos sociales de las redes pueden clasificarse en dos tipos: usos asociados al apoyo social y usos que se encuentran más distantes del mismo y que se denominan pasivos. Los primeros se corresponden más con la búsqueda de esa respuesta, comentario o feedback inmediato mientras que los usos pasivos se refiere a la consulta de perfiles, reproducción de vídeos que se han

publicado, etc. pero que no requiere una interacción como respuesta a esas acciones. En todo caso, cualquiera de estas acciones facilita el contacto entre diferentes sujetos. Por eso, Alalwan et al. (2017) y Shiau et al. (2018) describen las redes sociales como instrumentos para conectarse con otras personas. Esta interacción en algunas redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram no están dirigidas ni son recíprocas ya que el usuario de la red social puede leer y ver las publicaciones de otro sin interactuar con él (Orben y Dunbar, 2017), es decir, hacen un consumo pasivo de las redes (Wise et al., 2010). Orben y Dunbar (2017) señalan este hecho como una diferencia importante de la comunicación en redes sociales y la comunicación cara a cara.

En las redes sociales, además de un consumo pasivo, se realizan también comportamientos pasivos. Estos comportamientos son promovidos por las circunstancias del momento como puede ser la falta de tiempo o por propio interés personal que hacen que se descarte, de forma consciente, contestar a algunos mensajes recibidos por redes sociales (Guo et al., 2020). A pesar de esta percepción, Peris et al. (2018) expresan la necesidad de los adolescentes de hacer uso de las redes sociales para desconectar de aquellos asuntos que les preocupan, del ámbito académico, de los conflictos personales, etc. Para ello, exigen respuestas sin tiempo de espera, que prime la inmediatez. Al mismo tiempo que satisfacen esas necesidades utilizando las redes sociales para dialogar, conversar, intercambiar opiniones, expresarse, compartir publicaciones, escribir mensajes y comentarios, ayudan al desarrollo de las habilidades de comunicación (Tartari, 2015) que son imprescindibles para la vida cotidiana.

5.2.2. Modalidades de interacción o comunicación: cara a cara y/o en redes sociales

Hace algunos años, las relaciones sociales se veían limitadas por los diferentes contextos en los que se desarrollaban. Por ejemplo, en el lugar de trabajo se conversaba con los compañeros de profesión y, en el hogar, se interaccionaba principalmente con la familia. Sin embargo, la llegada de las redes sociales reagrupa todos esos contextos en uno único (Marwick y Boyd, 2010). Así pues, las generaciones pasadas establecían y mantenían sus relaciones a través de la interacción cara a cara, pero, en estos tiempos y sus asociados avances tecnológicos, la comunicación en línea ha complementado e inventado un nuevo tipo de relación interpersonal (Gapsiso y Wilson 2015). Es entonces cuando aparecen las redes sociales caracterizadas por su omnipresencia en la vida cotidiana (Alalwan et al., 2017; Shiau et al., 2017; Zhang et al., 2016) y con su mensajería instantánea transforman la comunicación interpersonal (Jie et al., 2020), como es el caso del WhatsApp (Clement, 2019) entre muchas otras.

Algunos investigadores (Velarde et al., 2019) exponen que este tipo de comunicación virtual tiende a aumentar el número de personas con las que se mantiene contacto además de interactuar con más frecuencia. Asimismo, a través de las redes sociales estás en contacto veinticuatro horas con otras personas y puedes obtener, como si fuese un diálogo presencial, una rápida respuesta (Seo et al., 2016; Wright, 2016). Por su parte, Hill (2015) apunta que el uso excesivo de las redes sociales conlleva la reducción de la comunicación cara a cara de los adolescentes, hasta tal punto que ellos mismos reconocen que la evitan y que se comunican a través de estas herramientas (Pollet et al., 2011). De este modo, se ve

reducido el deseo de comunicarse presencialmente a consecuencia de las facilidades que ofrecen las redes sociales (Gjylbegaj y Jararaa, 2018). A pesar de ello, los propios adolescentes consideran que las redes sociales tienen una influencia negativa a su edad ya que en ellas es posible encontrar información falsa, rumores, una visión difuminada por la falta de contacto personal y poco real de los demás, etc. (Pew Research Center, 2018).

En lo referente a las redes sociales fuera de línea (offline), es decir, las amistades fuera de la virtualidad, satisfacen la necesidad de pertenecer a un grupo y el apoyo social, pero estas también pueden satisfacerse gracias a las redes sociales evitando barreras físicas (Burke y Kraut, 2016). A todo ello hay que sumarle que en las interacciones cara a cara juega un papel esencial la comunicación no verbal, están más patentes los gestos, las expresiones faciales y el contacto visual. En definitiva, el lenguaje corporal, que no suele transmitirse por pantallas (Nogales, 2010; Reich, 2017) a no ser que se realicen videollamadas o se publiquen vídeos en los que algunos se podrían apreciar mínimamente, facilita una transmisión y recepción del mensaje de forma más clara que usando la comunicación virtual (Drago, 2015).

En su caso, Wellman y Gulia (2018) afirman que los vínculos fuertes con otras personas pueden mantenerse o no a través de cualquiera de las dos modalidades de comunicación (en línea o en persona), aunque reconocen que el contacto virtual puede no englobar matices que en las relaciones cara a cara se pueden captar. Además, estos mismos autores junto con Carrier et al. (2015) explican que utilizar las redes sociales para interactuar no resta tiempo de interacción en persona o, lo que es lo mismo, en la “vida real”, pero sí puede conllevar la reducción de la empatía en la

comunicación online. En esta línea, Sutcliffe et al. (2018) y Vidales y Sádaba (2017) apoyan que las interacciones cara a cara se complementan con las virtuales por redes sociales.

Por otro lado, el rol que tienen las redes sociales y cómo afectan a las relaciones sociales no está claro (Orben y Dunbar, 2017) hay opiniones diversas. Baym et al. (2007) afirman que esta revolución que provocan las redes sociales en la vida real de las personas, fundamentalmente jóvenes, no está sustituyendo a la comunicación offline, cara a cara o tradicional. Por su parte, otros investigadores, como Orben y Dunbar (2017), consideran que juegan un papel complementario en las relaciones sociales. Esto evidencia que todavía hay que profundizar mucho más en el tema, pues parece que se desconoce si el contacto offline o presencial está disminuyendo en función del auge del contacto por redes sociales o si estas dos se asocian positivamente, es decir, si las relaciones mediante redes sociales sustituyen o complementan las tradicionales (Patulny y Seaman, 2016).

5.3. MÉTODO

Esta investigación responde a un enfoque transversal cuantitativo bajo un diseño de corte estadístico descriptivo y correlacional, en el que se mide el grado de intensidad de la relación entre dos variables (Hernández et al., 2014). Para ello, se precisa de un cuestionario por ser la técnica más habitual en los estudios del área de las Ciencias Sociales (Hueso y Cascant, 2012). Este instrumento, de tipo encuesta, aporta información con la máxima objetividad (Sáez-López, 2017).

5.3.1. Muestra

La muestra la conforman adolescentes que están cursando la ESO en 13 centros de la provincia de Huesca (España). La selección de los participantes se realizó mediante la técnica de muestreo aleatorio simple, considerando así el centro educativo como unidad. Se obtuvieron un total de 850 respuestas válidas. Para un nivel de confianza del 95%, el margen de error fue de 3,19. En la Tabla 5.1. se observan las características de los encuestados.

Respecto al curso en el que se encuentran matriculados, un 15,5% de los adolescentes son de primer curso de la ESO, algunos más (23,8%) son de segundo, el 28% estudian tercero y el último curso, cuarto, lo realizan el 32,7% de la muestra. De ellos, 413 seleccionaron la opción de hombre (48,6%) y 437 la de mujer (51,4%). Respecto a la edad, que se clasificaba en siete categorías distintas (desde los “12 años” hasta los “17 años”), son predominantes los participantes de 15 años (29,1%), los de 14 años (23,3%) y los de 13 años con un 21,9%. Por otro lado, la edad con la que la población encuestada comienza a utilizar las redes sociales es de entre 10-12 años, por lo que podría determinarse como la franja de edad para el inicio en las redes sociales.

Tabla 5.1.

Caracterización de la muestra (N=850)

Variables	N	% de la muestra
Curso		
1º ESO	132	15,5
2º ESO	202	23,8
3º ESO	238	28,0
4º ESO	278	32,7

Sexo		
Hombre	413	48,6
Mujer	437	51,4
Edad		
12	89	10,5
13	186	21,9
14	198	23,3
15	247	29,1
16	109	12,8
17	21	2,5
Edad comienzo uso RRSS		
4-6 años	12	1,4
7-9 años	73	8,5
10-12 años	612	71,9
13-15 años	147	17,3
16 años	6	0,7

Por último, en cuanto a las variables académicas, casi la mitad de la muestra tiene una calificación media de notable. En relación con eso, un 86,8% de la muestra no tienen pendiente ninguna asignatura, mientras que aproximadamente un 7% tienen dos o tres asignaturas sin aprobar. La satisfacción con sus calificaciones según una escala Likert 0-10 indica que un 20,8% del estudiantado puntúan con las máximas puntuaciones (9 o 10). Con 7 puntos lo valoran otro 20% de los participantes y la valoración inferior a 5 puntos es elegida por un 15,5% de los adolescentes.

5.3.2. Instrumento

En base a la literatura revisada y a instrumentos de recogida de datos previamente utilizados en investigaciones semejantes (Gokdas y Kuzucu, 2019; Gupta y Bashir, 2018; Peris et al., 2018; Sabater et al., 2017; Sahin, 2018), se seleccionaron algunos bloques de indicadores para elaborar un

cuestionario ad-hoc adaptado a los objetivos planteados en el presente estudio. Como resultado, se diseñó un instrumento del que se utilizaron 40 indicadores distribuidos en dos módulos diferenciados de preguntas. En una primera parte compuesta por 7 indicadores se requería que los participantes proporcionasen información relacionada con sus características sociodemográficas y, en la segunda parte, se incluyeron 33 indicadores divididos en 3 categorías. La primera de ellas es el “Perfil de conectividad del usuario”, referida a los tiempos de conexión en redes sociales y conformada por 3 indicadores; la siguiente categoría denominada “Uso social de las redes sociales”, en la que se dispusieron un listado de 10 usos con finalidad social y, por último, la categoría “Consecuencias” estaba conformada por 20 indicadores. Cada ítem se midió en una escala de valoración tipo Likert con once posibilidades de respuesta (0-10), a excepción de la información personal sociodemográfica.

5.3.3. Procedimiento de la investigación y análisis de datos

Una vez revisado en profundidad la literatura disponible sobre el tema objeto de estudio, se procedió a definir los módulos de indicadores que se iban a analizar. A partir de una primera versión del instrumento, se programó y desarrolló un juicio de expertos del que formaron parte profesionales de diversas disciplinas y especialidades: educación, tecnología, psicología y métodos de investigación en educación. Estos jueces evaluaron fundamentalmente la coherencia, la relevancia, la claridad y la suficiencia de cada uno de los indicadores del cuestionario en aras de garantizar una buena comprensión por parte de los adolescentes de la ESO. Para garantizar que el lenguaje utilizado era adecuado para ellos y, a la vez,

valorar el tiempo que les llevaría cumplimentar el cuestionario con el fin de evitar cansancio o malestar, algunos adolescentes de la misma etapa educativa se encargaron de testear también el instrumento. Todas las sugerencias proporcionadas, tanto por los jueces como por los adolescentes, se tuvieron en cuenta para mejorar la calidad del instrumento de recogida de datos. Por último, se solicitó al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón la evaluación de la presente investigación y se resolvió con dictamen favorable (Ver Apéndice A.).

En la fase de trabajo de campo, el primer contacto se estableció por llamada telefónica con cada una de las unidades (Institutos de Educación Secundaria Obligatoria) y, seguidamente, se les envió un correo electrónico para informarles de la propuesta con más detalle. Tras un análisis o reflexión por su parte, confirmaron o rechazaron su participación. En caso de aceptar la participación, se les proporcionaba el enlace web de acceso al cuestionario. Tras la recogida de datos, el análisis se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS versión 24.0, aplicando estadísticos descriptivos (en términos de medias y desviaciones típicas) y correlaciones de Pearson.

5.4. RESULTADOS

Los resultados derivados del presente estudio se han estructurado según la secuencia del procedimiento de análisis. Esta comenzó por la realización de un análisis descriptivo de las distintas categorías como se muestran en la Tabla 5.2. y en la Tabla 5.3. Tras él, se llevó a cabo un

análisis correlacional entre los distintos indicadores que se corresponden con el estudio.

En primer lugar, el perfil del usuario muestra que el tiempo que dedican a las redes sociales parece ser considerable teniendo en cuenta las otras obligaciones que puede tener un adolescente de 12 a 16 años. En su caso, se encuentran en la edad de cursar la ESO, es decir, de permanecer su jornada en el instituto. A ello, se le suman las típicas rutinas diarias que cualquier persona lleva a cabo para satisfacer las necesidades básicas como pueden ser la alimentación y el descanso (recomendable 8-9 horas). Así pues, el porcentaje más elevado de adolescentes se conectan diariamente 2 y 3 horas (18,9% y 15,2% respectivamente). Además, alrededor de un 10% de la muestra en cada caso se conectan a las redes sociales diariamente 5 o 6 horas. No siendo suficientemente alta la dedicación a estos medios sociales de lunes a viernes, un 7,3% indica conectarse 10 horas diarias. Respecto a los sábados y domingos, los adolescentes se conectan en su mayoría 2,3,4,5 y hasta 10 horas como hacen un 7,3% de la muestra. Por otra parte, en cuanto a los ajustes de su perfil en las redes sociales, más de la mitad de los participantes mantienen su privacidad y únicamente pueden consultar su perfil las personas que ellos permitan.

Tal y como se detalla en la Tabla 5.2., los usos sociales de las redes sociales que más predominan entre los adolescentes de la ESO son “quedar o citarse con amigos/as” ($M= 7,16$, $DT= 3,016$), permanecer en contacto tanto con la familia como con las amistades ($M= 7,15$, $DT= 2,921$), consultar los perfiles de mis contactos ($M= 4,78$, $DT= 3,486$), seguir a *influencers* ($M= 4,78$, $DT= 3,486$) y participar en llamadas grupales ($M= 4,66$, $DT= 3,429$). En el lado opuesto, los adolescentes de esta etapa

prácticamente no utilizan las redes sociales para citas o encuentros amorosos ($M= 1,93$, $DT= 2,968$). Del conjunto de indicadores, es relevante la desviación típica tan elevada, aproximadamente 3 puntos ($DT= 3$).

Tabla 5.2.

Uso social de las redes sociales

	Media	DT
Compartir ideas, pensamientos, intercambiar opiniones, etc.	4,34	3,304
Consultar los perfiles de mis amigos/as.	4,95	3,311
Seguir a <i>influencers</i> .	4,78	3,486
Conocer más gente y hacer amigos/as.	4,14	3,526
Mantenerme en contacto con mis familiares y amigos.	7,15	2,921
Quedar con amigos/as.	7,16	3,016
Buscar “ligues”.	1,93	2,968
Encontrar a antiguos amigos/as.	3,44	3,191
Subir fotos y/o videos.	3,91	3,331
Participar en llamadas grupales	4,66	3,429

El uso de las redes sociales puede provocar consecuencias que influyan en el ámbito social de los adolescentes y, que de manera más o menos directa, puedan afectar a otras áreas del desarrollo tales como la faceta académica. Aquellas consecuencias que más se perciben incluyen sentirse feliz cuando se usan las redes sociales ($M= 4,32$, $DT= 3,215$), tanto que manifiestan perder horas de sueño por permanecer en ellas ($M= 3,03$, $DT= 3,484$). Además, consideran las redes sociales como un escaparate en el que compartir su vida con otras personas y les preocupa su apariencia en las publicaciones ($M= 2,80$; $DT= 3,318$). Del mismo modo, estos medios son una vía de escape del mundo real ($M= 2,79$; $DT= 3,225$) en los que los adolescentes establecen relaciones fuertes y de mayor confianza que de

forma tradicional ($M= 2,64$; $DT= 3,165$). Ellos afirman que su satisfacción es mayor con los contactos virtuales que presenciales ($M= 2,11$; $DT= 3,080$) y que se sienten mal cuando no pueden formar parte de un grupo (en una determinada red social) que les interesa ($M= 2,11$; $DT= 2,945$). Sin embargo, hay puntuaciones menores que reflejan que los adolescentes pierden amigos o relaciones por usar las redes sociales y no asisten a compromisos sociales por quedarse usando las redes sociales ($M= 1,04$, $DT= 2,170$; $M= 1,31$, $DT= 3,484$), respectivamente.

Tabla 5.3.

Consecuencias

	Media	DT
Utilizo las redes sociales en mis horas de estudio.	2,64	3,030
Desde que uso las redes sociales dedico menos tiempo para mi estudio.	2,59	3,025
Mi rendimiento académico ha disminuido desde que uso redes sociales.	1,92	2,759
Desde que uso redes sociales me despisto más para hacer mis tareas escolares.	2,38	2,990
Me siento feliz cuando uso las redes sociales	4,32	3,215
Mientras uso redes sociales, me pongo de malhumor si me interrumpen.	1,79	2,742
Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí.	1,92	2,812
Veo las redes sociales como escape del mundo real.	2,79	3,225
Dejo de hacer cosas o ir a compromisos sociales por usar redes sociales.	1,31	2,360
He perdido horas de sueño por conectarme a redes sociales.	3,03	3,484
No soy consciente de que tengo hambre o sed mientras estoy en redes sociales.	1,33	2,552
Pierdo amigos o relaciones por usar redes sociales.	1,04	2,170

La relación con mi familia empeora por uso frecuente de las redes sociales	1,53	2,506
Prefiero comunicación por redes sociales a cara a cara.	1,63	2,600
Prefiero conectarme a redes sociales a salir con amistades.	1,20	2,321
Me preocupa lo que piensen los demás sobre lo que escribo y comparto.	1,75	2,693
Me preocupo por mi apariencia en las redes.	2,80	3,318
Me permiten establecer fuertes relaciones, intensas y con mayor confianza.	2,64	3,165
Me siento más satisfecho y feliz con mis contactos virtuales.	2,11	3,080
Estoy mal y triste cuando no formo parte de un grupo que me gustaría.	2,11	2,945

En un segundo momento, se efectuó un análisis de correlación de Pearson para examinar las relaciones entre cada una de las variables sociodemográficas (sexo, edad actual, edad con la que comenzaron a usar las redes sociales y curso que estudian), y los usos sociales de las redes sociales y algunas consecuencias. A partir de los resultados obtenidos, se aprecian relaciones positivas entre el sexo femenino y consultar los perfiles de las amistades, así como subir fotos y/o vídeos ($r= 0,270; 0,224; p< 0,01$) lo que les provoca preocupación por su apariencia en estos medios ($r= 0,202; p< 0,01$). En cuanto a la edad de los adolescentes, se establece correlación positiva y significativa con algunos usos sociales de estos medios como son la creación de nuevas amistades ($r= 0,264; p< 0,01$) y la búsqueda de “ligues” o citas ($r= 0,251; p< 0,01$). A su vez, la edad correlaciona significativa y positivamente con algunas consecuencias como es el uso de las redes sociales en horas de estudio y la pérdida de horas de sueño ($r= 0,220; 0,217; p< 0,01$). Por el contrario, la edad a la que los participantes han comenzado a usar las redes sociales correlaciona negativamente con cualquier uso social que hagan de estos medios y del

mismo modo con consecuencias como sentirse feliz cuando usa las redes sociales o con la afirmación de que su vida sin redes sociales no tiene sentido ($r = -0,247; -0,226; p < 0,01$). Sin embargo, pese a lo anterior, esta edad de inicio en el uso de las redes correlaciona también negativamente con el indicador que se refiere a que las redes sociales permiten establecer fuertes e intensas relaciones ($r = -0,200; p < 0,01$). La última de las variables sociodemográficas, el curso, correlaciona positivamente y de forma significativa con el uso de las redes sociales para buscar “ligues” o citas, conocer más gente y hacer amigos además de encontrar antiguas amistades ($r = 0,275; 0,208; 0,203; p < 0,01$). Mientras que, como consecuencia, existe también asociación positiva con la pérdida de amigos o relaciones por usar las redes sociales ($r = 0,150; p < 0,01$).

Se analizaron también algunas variables académicas como la calificación media, las asignaturas pendientes y la satisfacción que tienen con sus calificaciones. En cuanto a la calificación media, se establecen correlaciones significativamente negativas con determinados usos sociales como conocer gente y hacer nuevos amigos o la búsqueda de “ligues” ($r = -0,103; -0,105; p < 0,01$). Si estudiamos las asignaturas pendientes, existen también relaciones negativas significativas con algunos usos sociales como, por ejemplo, mantener el contacto con familia y amistades ($r = -0,122; p < 0,01$), quedar con amigos y consultar sus perfiles ($r = -0,114; -0,103; p < 0,01$). En cuanto a las consecuencias, aunque con menor significatividad, se establecen correlaciones positivas con perder amigos por usar las redes sociales, así como preferir la comunicación a través de estos medios en vez de cara a cara ($r = 0,084; 0,068; p < 0,05$). La preocupación por su apariencia en estos medios se asocia negativamente con la calificación media ($r = -0,075; p < 0,01$). Relativo a la satisfacción

con sus calificaciones, se establecen relaciones positivas con el hecho de mantenerse en contacto con sus familiares y amistades ($r= 0,148$; $p< 0,01$) y quedar con ellos ($r= 0,160$; $p< 0,01$).

Teniendo en cuenta el perfil de conectividad, se han correlacionado las dos variables que miden el tiempo que dedican los adolescentes a las redes sociales con los indicadores correspondientes a las categorías de usos sociales y consecuencias. En ningún caso se han producido correlaciones significativas con los distintos usos sociales que se estudian. Por su parte, el tiempo que les dedican de lunes a viernes se asocia positivamente y de forma significativa con algunas consecuencias tales como el hecho de manifestar estado de ánimo de malhumor si alguien les interrumpe cuando permanecen en estos medios ($r= 0,282$; $p< 0,01$) y con la afirmación de que su vida sin redes sociales no tiene sentido ($r= 0,334$; $p< 0,01$). Esta última afirmación es también la asociación positiva más significativa con el tiempo que dedican a las redes sociales un sábado o domingo ($r= 0,377$; $p< 0,01$).

Posteriormente, se correlacionaron los usos sociales con distintas consecuencias sociales que pueden darse en la vida de los adolescentes por el uso de las redes sociales. Los resultados muestran, en primer lugar, relaciones positivas y significativas entre compartir ideas, pensamientos u opiniones y establecer relaciones fuertes, intensas y de mayor confianza ($r= 0,292$; $p< 0,01$). La acción de consultar los perfiles de sus amistades correlaciona positivamente y de forma significativa con la preocupación por su apariencia en redes y con el establecimiento de relaciones fuertes, intensas y de más confianza ($r= 0,416$; $0,353$; $p< 0,01$). Por su parte, seguir a *influencers* se asocia con la preocupación que tienen por su apariencia ($r=$

0,354; $p < 0,01$). Además, se observa una correlación significativamente positiva entre conocer más gente y hacer amigos/as y las relaciones en redes sociales son fuertes, intensas y de mayor confianza ($r = 0,526$; $p < 0,01$), y la mayor satisfacción y felicidad que siente con sus contactos virtuales ($r = 0,423$; $p < 0,01$). A su vez, quedar con amigos/as es asociada positivamente con la preocupación por su apariencia en estos medios y las relaciones valoradas como intensas y de mayor confianza que permiten establecer. Por otro lado, mantenerse en contacto con los familiares y amigos correlaciona positivamente y de forma significativa con la felicidad que les produce usar las redes sociales ($r = 0,280$; $p < 0,01$). Este sentimiento de felicidad en los usuarios de las redes sociales se repite como consecuencia de cada uno de los usos previamente mencionados ($r = 0,244$; $0,331$; $0,371$; $0,433$; $0,300$; $p < 0,01$, respectivamente) y también de la publicación de fotos y vídeos en estos medios sociales ($r = 0,330$; $p < 0,01$). La búsqueda de “ligues” se relaciona positivamente con usar las redes sociales en las horas de estudio, con la fortaleza y la confianza que ofrecen las relaciones en estos medios y la pérdida de horas de sueño ($r = 0,385$; $0,366$; $0,345$; $p < 0,01$). A todos estos usos, se suma el encontrar a antiguos amigos/as, que se asocia con establecer relaciones fuertes, intensas y de mayor confianza, así como con la mayor satisfacción con sus contactos virtuales ($r = 0,346$; $0,293$; $p < 0,01$). De igual modo, publicar fotos y/o videos correlaciona positiva y significativamente con la preocupación por su apariencia en ellas ($r = 0,471$; $p < 0,01$). También publican fotos o vídeos en su tiempo de estudio ($r = 0,378$; $p < 0,01$) y en momentos de descanso por lo que pierden horas de sueño ($r = 0,370$; $p < 0,01$), todo se confirma con la correlación significativa y positiva existente. Asimismo, existe una correlación positiva y significativa entre la participación en llamadas grupales y las relaciones

más fuertes y de confianza que permiten establecer estos medios, además de la preocupación por su apariencia ($r= 0,319; 0,300; p < 0,01$). Finalmente, cabe destacar la existencia de relaciones positivas y significativas pero inferiores, entre algunos usos sociales (consultar perfiles, hacer nuevas amistades, quedar con amigos, buscar “ligues”, encontrar antiguos amigos, subir fotos o vídeos y participar en llamadas grupales) con la preferencia de los adolescentes de conectarse a las redes sociales en vez de salir con sus amistades ($r= 0,141; 0,136; 0,132; 0,149; 0,103; p < 0,01$). En esta línea, conviene apuntar que no existen correlaciones significativas entre dos usos sociales tales como mantenerse en contacto con familia y amistades y quedar con amigos y amigas ($r= 0,033; 0,018; p > 0,05$) y el no asistir a eventos o compromisos sociales por permanecer conectado a las redes sociales.

5.5. DISCUSIÓN

Las redes sociales tienen un impacto sustancial en las relaciones interpersonales de los adolescentes. Con el uso de estas herramientas, la búsqueda de compañeros, la afiliación y la cercanía están al alcance de la mano (Valkenburg et al., 2011). En la adolescencia, son fundamentales las relaciones con iguales, juegan un rol importante y se incrementan (Antheunis et al., 2014; Hampton et al., 2017), aspecto que ha quedado ampliamente evidenciado en esta investigación. Precisamente, entre los participantes del estudio destacan los usos de las redes sociales para mantener contacto con familiares y con sus amistades, además de utilizarlas para quedar con sus iguales (O’Keeffe y Clarke-Pearson, 2011). Sin embargo, es prácticamente nulo el uso que hacen de las redes sociales para la búsqueda de “ligues” o encuentros amorosos, de lo que se puede matizar

que es asociado positivamente con la edad y el curso y negativamente con la calificación media. Todo lo contrario a lo que indica Hall (2014), quien valora las redes sociales como un lugar para conocer a la pareja.

En referencia a las variables académicas estudiadas y a las funciones sociales de las redes sociales, se ha observado que el aumento de las amistades en redes sociales y la preocupación por su apariencia en ellas, conlleva la disminución de la calificación media. Esto puede dar lugar a interpretar este uso social de las redes sociales como un distractor para el adolescente y, por lo tanto, bajar su rendimiento (Herlle y Astray-Caneda, 2012; Min, 2017). En contraposición, pero siguiendo en el ámbito académico, se detecta una asociación negativa entre las asignaturas pendientes y el hecho de mantener contacto con la familia y amistades e, incluso, organizar un encuentro a través de las redes sociales. Este resultado podría traducirse en que el estudiante de la ESO que más utilice las redes sociales para estos fines sociales concretos tendrá menos asignaturas pendientes. Una situación similar se refleja en los datos que indican que, cuanto más elevada sea la relación con familiares, amigos y compañeros o incluso más encuentros presenciales se lleven a cabo, más satisfecho por sus calificaciones está el individuo. En estos casos se coincide con investigadores como Samad et al. (2019) y Min (2017), quienes exponen que la interacción de los adolescentes con sus iguales les proporciona beneficios sociales que ayudan a mejorar su bienestar y su rendimiento académico.

Muchos de los usuarios de las redes sociales, entre ellos los adolescentes, publican una gran cantidad de información personal a diario y es por ello por lo que la privacidad es clave en estos medios (Nemec et

al., 2022). Los datos obtenidos en el presente estudio sobre la privacidad coinciden con otros estudios realizados con anterioridad. Todos ellos destacan que, en general, los adolescentes valoran la privacidad y dan permiso a las personas que desean visitar su perfil, siendo fundamentalmente sus amigos y no sus padres o profesores (Peluchette y Karl, 2008; Qian y Scott, 2007). Aunque según algunos investigadores (Feng y Xie, 2014; Lewis et al., 2008; Lu et al, 2011; Sun et al., 2015; Wang et al., 2016) este control de la privacidad, en ocasiones, se ve influenciado por la privacidad de sus contactos, por la percepción del riesgo que tienen los usuarios, por la confianza que depositan en las redes sociales, por la influencia educativa de los padres o tutores legales, entre otras.

Los adolescentes dedican gran parte del día al uso de las redes sociales, algunos participantes hasta 10 horas diarias. Estos resultados van en línea con lo expuesto por Gewerc et al. (2017), quien indica que las redes sociales ocupan la mayor parte de la actividad de los adolescentes. A modo de consecuencia por el tiempo invertido en las redes sociales, manifiestan ponerse de malhumor si son interrumpidos mientras las están utilizando o incluso afirman que la vida sin redes sociales no tiene sentido para ellos. Así pues, parece que se sienten más satisfechos con esta vida en redes sociales que con sus amistades fuera de ella (Giffords, 2009). Tal es la felicidad que les producen las redes sociales, manifestada reiteradamente en el presente estudio y en otros previos (Choi y Lim, 2016; Yang et al., 2016), que algunos adolescentes comparten su día a día en las redes sociales y así sus amistades virtuales (que tan bien les hacen sentir) pueden conocer qué están haciendo en cada momento y pueden darle feedback (Hayat et al., 2017). De esta relación virtual se debe destacar que no publican en redes sociales cualquier foto o vídeo, sino que tratan de mostrar su mejor imagen

a los demás. En la gran mayoría de ocasiones están retocadas, pues los participantes han manifestado preocuparse por su apariencia en redes (Krasnova et al., 2015). A pesar de este sentimiento tan positivo provocado por la conexión con otras personas a través de las redes sociales, no suelen anteponer la permanencia en las redes sociales a tener un encuentro presencial con sus amistades. Sin embargo, las respuestas del presente estudio muestran que la pérdida de horas de sueño es una de las consecuencias del uso de las redes sociales coincidiendo así con lo apuntado por Young (1998) y Megías y Rodríguez (2018).

Este estudio aporta evidencia de que los adolescentes, a consecuencia de estos usos sociales de las redes, perciben con mayor solidez e intensidad las relaciones creadas a través de la consulta de los perfiles y escribir comentarios en ellos, de la actualización de estados, de contactar con amigos y quedar, con la familia, de subir fotos o vídeos, etc. Incluso las consideran de mayor confianza que las relaciones fuera de línea. Esto probablemente se vea vinculado, tal y como expresan Blight et al. (2015) y Seo et al. (2016), por ese apoyo social que reciben en cada uno de los intercambios comunicativos expuestos anteriormente.

5.6. CONCLUSIONES

Las redes sociales ofrecen multitud de posibilidades convirtiéndose para los adolescentes en medios fundamentales en cualquier ámbito de sus vidas (académico, social, entre otros). En particular, para la presente investigación se han planteado los siguientes objetivos: indagar para qué usan las redes sociales los adolescentes en su faceta más social y qué consecuencias están más presentes en sus vidas. Para a posteriori examinar

las posibles relaciones entre los usos sociales de las redes sociales y algunas consecuencias.

Los adolescentes son los mayores usuarios de las redes sociales a las que dedican, en algunos casos, hasta 10 horas diarias independientemente de tratarse de un día entre semana o en fin de semana. En ese tiempo, los participantes de esta investigación afirman utilizarlas esencialmente para uso social, fundamentalmente para estar en constante contacto con amigos y familiares, consultar sus perfiles, compartir opiniones e ideas, así como hacer nuevas amistades. A todas ellas se le suma la utilización de las redes sociales para quedar con amigos, lo que apunta a que todavía existe ese deseo de encuentros presenciales con sus iguales. La organización de quedadas con sus amistades es muy reseñable, ya que los adolescentes utilizan más las redes sociales con este fin social que con ningún otro de los expuestos. Sin embargo, aunque los adolescentes dediquen gran parte de su tiempo a las redes sociales y sean usuarios muy frecuentes de estos medios, no está clara la relación de la frecuencia de uso de estos medios en las relaciones sociales (Wang y Chen, 2020).

A pesar de que los adolescentes tienen una percepción de las redes sociales y de sus relaciones a través de las mismas muy positiva (califican esas relaciones virtuales como fuertes, de mayor confianza que las tradicionales, etc.), es cierto que no pierden su contacto social presencial por este motivo. Existen cifras muy inferiores sobre su preferencia por estar conectado a las redes sociales en lugar de salir, lo que indica que ellos siguen mostrando interés por salir y abandonar ese tiempo las redes sociales. Además, parecen indicar que no se pierden sus compromisos sociales y cuando tienen la oportunidad de celebrarlos, asisten a ellos

dejando al margen el mundo virtual. Así pues, según Díaz-López et al. (2020) y en base a esta información, los adolescentes participantes en el estudio no harían un uso problemático de las redes sociales, pues si lo hiciesen no asistirían a compromisos de ningún tipo por permanecer en las redes sociales. Sin embargo, según el resto de criterios de los mismos autores y los resultados de este estudio, podrían indicar que sí que desempeñan un uso problemático de las redes sociales porque este se relaciona con algunas consecuencias como la reducción del rendimiento académico (aunque en este estudio se obtiene una visión mixta en cuanto a este tema), las alteraciones del descanso ya que los adolescentes manifiestan perder horas de sueño, la irritabilidad por interrumpirles sus acciones en redes sociales y también, preferir contactos virtuales a relaciones sociales reales (Díaz-López, et al., 2020).

Por lo tanto, esta combinación de la modalidad de comunicación mediante redes sociales y la interacción cara a cara que mantienen los adolescentes en sus vidas indica que ambas formas de comunicación son compatibles según los adolescentes de la ESO participantes en este estudio. Parecen ser dos formas de socialización compatibles que enriquecen la vida social de los individuos incrementando sus amistades gracias a la accesibilidad de las redes sociales con las que se superan obstáculos como la distancia y que a su vez les sirven como evasión de la vida real. Es evidente, que a veces estas facilidades pueden convertirse en dificultades en el proceso de socialización, si no se utilizan adecuadamente.

Este trabajo contiene una serie de limitaciones que deben asumirse. La primera de ellas es que el estudio se ha desarrollado en base a las percepciones de los adolescentes, esto es, se ha llevado a cabo con las

visiones de los participantes que tienen un gran factor de subjetividad. Una segunda limitación de este estudio es la cobertura geográfica, ya que está circunscrito a la Comunidad Autónoma de Aragón (y, más concretamente, a la provincia de Huesca). Asimismo, el carácter únicamente cuantitativo del estudio podría quedarse limitado y, por lo tanto, para futuras investigaciones se sugiere la posibilidad de complementar la información aquí obtenida con otras técnicas cualitativas como grupos de discusión o entrevistas. De este modo, se intentarían evitar los posibles problemas de deseabilidad y de sinceridad que se pueden encontrar en las respuestas proporcionadas por un instrumento como es el cuestionario. Del mismo modo, como futura línea de investigación podría plantearse replicar la investigación con una muestra más amplia que permitiese contrastar los datos obtenidos en este estudio con las percepciones de otros adolescentes a nivel nacional o internacional.

5.7. REFERENCIAS

- Alalwan, A. A., Rana, N. P., Dwivedi, Y. K. y Algharabat, R. (2017). Social media in marketing: a review and analysis of the existing literatura. *Telematics and Informatics*, 34(7), 1177-1190. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.05.008>
- Amichai-Hamburger, Y. y Hayat, T. (2017). Social Networking en P. Rössler, C. A. Hoffner, y L. van Zoonen (Eds.), *Encyclopedia of Media Effects*, (pp. 1-12). <http://dx.doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0170>
- Antheunis, M. L., Schouten, A. P. y Kraemer, E. (2014). The role of social networking sites in early adolescents' social lives. *The Journal of early adolescence*, 36(3), 348-371. <https://doi.org/10.1177%2F0272431614564060>

- Baym, N. K., Zhang, Y. B., Kunkel, A., Ledbetter, A. y Lin, M.C. (2007). Relational quality and 586 media use in interpersonal relationships. *New Media & Society*, 9(5), 735-752. <http://doi.org/10.1177/1461444807080339>
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 775-786. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Blight, M. G., Jagiello, K. y Ruppel, E. K. (2015). “Same stuff different day:” A mixed-method study of support seeking on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 53, 366-373. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.029>
- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1) 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Burke, M. y Kraut, R. E. (2016). The relationship between Facebook use and wellbeing depends on communication type and tie strength. *Journal of Computer mediated Communication*, 21(4), 265-281. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12162>
- Carrier, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P. y Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.026>
- Choi, S. B. y Lim, M. S. (2016). Effects of social and technology overload on psychological well-being in young South Korean adults: The mediatory role of social network service addiction. *Computers in Human Behavior*, 61, 245-254. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2016.03.032>
- Chris, L. A. (2016). Social media networking and its influence on interpersonal face to face oral communication at family level: A qualitative study of selected families in Eldoret Town; Kenya.

International Journal of Social Science and Humanities, 4(2), 212-220. <http://dx.doi.org/10.21608/joa.2020.147790>

Clement, J. (2019). Most popular global mobile messaging apps 2019. <https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobilemessenger-apps/>

Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J.J. y Mirete-Ruiz, A.B. (2020). Maladaptive use of ICT in adolescence: Profiles, supervision and technological stress. *Comunicar*, 28, 29-38. <http://doi.org/10.3916/C64-2020-03>

Drago, E. (2015). The effect of technology on face-to-face communication. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 6(1), 13-19. <https://www.elon.edu/u/academics/communications/journal/wp-content/uploads/sites/153/2017/06/02DragoEJSpring15.pdf>

Drussell, J. (2012). Social Networking and Interpersonal Communication and Conflict Resolution Skills among College Freshmen. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/21

Ellison, N. B., Steinfield, C. y Lampe, C. (2011). Connection strategies: social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media & Society*, 13(6), 873-892. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444810385389>

Feng, Y. y Xie, W. (2014). Teens' concern for privacy when using social networking sites: An analysis of socialization agents and relationships with privacy-protecting behaviors. *Computers in Human Behavior*, 33, 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.009>

Gapsiso, N. y Wilson, J. (2015). The impact of the Internet on teenagers' face-to-face communication. *Journal of Studies in Social Sciences*, 13(2), 202-220. <https://www.infinitypress.info/index.php/jsss/article/viewFile/1212/561>

- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(2), 171-186. <http://hdl.handle.net/11162/166346>
- Giffords, E. (2009). The Internet and social work: The next generation. *The Journal of Contemporary Social Services*, 90(4), 413-417. <http://dx.doi.org/10.1606/1044-3894.3920>
- Gjylbegaj, V. y Jararaa, O. (2018). The effects of social media on youth's interpersonal communication in UAE. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 4(10), 23-29. <https://doi.org/10.18769/ijasos.415493>
- Gokdas, I. y Kuzucu, Y. (2019). Social Network Addiction Scale: The Validity and Reliability Study of Adolescent and Adult Form. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 396-414. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.505863>
- Guo, Y., Lu, Z., Kuang, H. y Wang, Ch. (2020). Information avoidance behavior on social network sites: Information irrelevance, overload, and the moderating role of time pressure. *International Journal of Information Management*, 52, 102067. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102067>
- Gupta, S. y Bashir, L. (2018). Social Networking usage questionnaire: development and validation in an indian higher education context. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(4), 214-227. <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.471918>
- Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *Information Society* 22(4), 195-203. <http://dx.doi.org/10.1080/01972240600791325>
- Hall, J. A. (2014). First comes social networking, then comes marriage? Characteristics of Americans married 2005–2012 who met through social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17, 322-326. <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2013.0408>

- Hampton, K. N., Shin, I. y Lu, W. (2017). Social media and political discussion: when online presence silences offline conversation. *Information, Communication & Society*, 20(7), 1090-1107. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1218526>
- Hayat, T., Lesser, O. y Samuel-Azran, T. (2017). Gendered discourse patterns on online social networks: a social network analysis perspective. *Computers in Human Behavior*, 77, 132-139. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.041>
- Herlle, M. y Astray-Caneda, V. (2012). The impact of social media in the workplace. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 67-73). Miami: Florida International University. http://education.fiu.edu/research_conference/
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hill, T. (2015). Put your best face forward: Effects of media technologies on interpersonal communication of teenagers. (Unpublished Master's Thesis). Bowie State University. <https://search.proquest.com/docview/1752253124>
- Hueso, A. y Cascant, M.J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/17004>
- Interactive Advertising Bureau (IAB) (2021). *Estudio anual redes sociales 2021*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2021/>
- Jie, T., Kay, W. y Harmizi, A. (2020). Usage of WhatsApp and interpersonal communication skills among private university students. *Journal of Arts & Social Sciences*, 3(2), 15-25. https://www.researchgate.net/publication/338698485_Usage_of_WhatsApp_and_Interpersonal_Communication_Skills_among_Private_University_Students

- Kerestes, G. y Stulhofer, A. (2020). Adolescents' online social network use and life satisfaction: a latent curve modeling approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
- Krasnova, H., Widjaja, T., Buxmann, P., Wenninger, H. y Benbasat, I. (2015). Research note why following friends can hurt you: An exploratory investigation of the effects of envy on social networking sites among college-age users. *Information Systems Research*, 26(3), 585-605. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1287/isre.2015.0588>
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Lewis, K., Kaufman, J. y Christakis, N. (2008). The Taste for Privacy: An Analysis of College Student Privacy Settings in an Online Social Network. *Journal Computer Mediated Communication*, 14(1), 79-100. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.01432.x>
- Lu, Y., Yang, S., Chau, P.Y.K. y Cao, Y. (2011). Dynamics between the trust transfer process and intention to use mobile payment services: A cross-environment perspective. *International Journal of Information Management*, 48, 393-403. <https://doi.org/10.1016/j.im.2011.09.006>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C. y Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and youth services review*, 108, 104647. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647>
- Marwick, A. E. y Boyd, D. (2010). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, 13(1), 114-133. <https://doi.org/10.1177%2F1461444810365313>

- Megías, I. y Rodríguez, E. (2018). Jóvenes en el mundo virtual: usos, prácticas y riesgos. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3638192>
- Min, J. (2017). Effects of the use of social network sites on task performance: toward a sustainable performance in a distracting work environment. *Sustainability*, 9(12), 1-21. <http://dx.doi.org/10.3390/su9122270>
- Nemec, L., Hrgarek, L., Welzer, T. y Hölbl, M. (2022). Models of Privacy and Disclosure on Social Networking Sites: A Systematic Literature Review. *Mathematics*, 10(1), 146-182. <https://doi.org/10.3390/math10010146>
- O'Keeffe, G. S. y Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Patulny, R. y Seaman, C. (2016). I'll just text you: Is face-to-face social contact declining in a mediated world? *Journal of Sociology*, 53(2), 285-302. <https://doi.org/10.1177/1440783316674358>
- Peluchette, J. y Karl, K. (2008). Social networking profiles: an examination of student attitudes regarding use and appropriateness of content. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(1), 95-97. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9927>
- Peris, M., Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e Internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- Pew Research Center. Teens, social media & technology. 2018. https://www.pewInternet.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/PI_2018.05.31_TeensTech_FINAL.pdf

- Pollet, T., Dunbar, R. y Roberts, S. (2011). Use of social network sites and instant message does not lead to increased offline social network size or to emotionally closer. *Cyber Psychology, Behavior and Social Networking*, 14(4), 253-258. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0161>
- Qian, H. y Scott, C. R. (2007). Anonymity and self-disclosure on weblogs. *Journal of Computer-mediated Communication*, 12, 1428-1451. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00380.x>
- Reich, S. M. (2017). Connecting offline social competence to online peer interactions. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(4), 291-310. <https://doi.org/10.1037/ppm0000111>
- Sabater, C., Martínez, I. y Santiago, R. (2017). La tecnosocialidad: el papel de las TIC en las relaciones sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1592-1607. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1236>
- Sáez-López, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos*. UNED.
- Samad, S., Nilashi, M. e Ibrahim, O. (2019). The impact of social networking sites on students' social wellbeing and academic performance. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2081-2094. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-019-09867-6>
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N. y Ortega-Ruíz, R. (2015). “Cyberdating_Q_A”: An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in Human Behavior*, 48, 78-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.006>
- Seo, M., Kim, J. y Yang, H. (2016). Frequent interaction and fast feedback predict perceived social support: Using crawled and self-reported data of Facebook users. *Journal of Computer-mediated Communication*, 21(4), 282-297. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12160>
- Shiau, W. L., Dwivedi, Y. K. y Lai, H. (2018). Examining the role of trust and quality dimensions in the actual usage of mobile banking

- services: an empirical investigation. *International Journal of Information Management*, 43, 52-63.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.04.007>
- Sun, Y., Wang, N., Shen, X. L. y Zhang, J. X. (2015). Location information disclosure in location-based social network services: Privacy calculus, benefit structure, and gender differences. *Computers in Human Behavior*, 52, 278-292.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.006>
- Tartari, E. (2015). Benefits and risks of children and adolescents using social media. *European Scientific Journal*, 11(13), 321-332.
<https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5654>
- Valkenburg, P. M., Sumter, S. R. y Peter, J. (2011). Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 253-269. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-835x.002001>
- Velarde, O., Bernete, F. y Casas-Mas, B. (2019). Virtual interactions with acquaintances. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 668-691.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1351-34en>
- Wang, G. y Chen, M. (2020). Social Media Using Frequency and the Quality of Social Relationships Among Adolescents: the Moderating Effect of Shyness. *2020 International Conference on Modern Education and Information Management (ICMEIM)*. <https://doi.org/10.1109/icmeim51375.2020.00159>
- Wang, T., Duong, T.D. y Chen, C.C. (2016). Intention to disclose personal information via mobile applications: A privacy calculus perspective. *International Journal of Information Management*, 36(4), 531-542.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.03.003>
- Wellman, B., y Gulia, M. (2018). Net-surfers don't ride alone: Virtual communities as communities. In B. Wellman (Ed.), *Networks in the global village* (pp. 331–366). New York, NY: Routledge.

- Wise, K., Alhabash, S. y Park, H. (2010). Emotional Responses During Social Information Seeking 811 on Facebook. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 13(5), 555-562. http://doi.org/10.1207/S15324834BASP2103_8
- Wright, K. B. (2016). Communication in health-related online social support groups/communities: A review of research on predictors of participation, applications of social support theory, and health outcomes. *Review of Communication Research*, 4, 65-87. <https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165.2016.04.01.010>
- Yang, S., Liu, Y. y Wei, J. (2016). Social capital on mobile SNS addiction: A perspective from online and offline channel integrations. *Internet Research*, 26(4), 982-1000. <http://dx.doi.org/10.1108/IntR-01-2015-0010>
- Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York, NY: Wiley
- Zhang, S., Zhao, L., Lu, Y. y Yang, J. (2016). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information & Management*, 53(7), 904-914. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>

CAPÍTULO 6

6. CONCLUSIONES

La investigación cuantitativa planteada desde distintas realidades, tantas como personas han participado en el estudio, constituye una poderosa herramienta para captar la situación en la que se encuentra un escenario determinado en un momento concreto y sus implicaciones asociadas. Las redes sociales son, sin duda alguna, un fenómeno revolucionario y, a su vez, enormemente complejo. A este respecto, los estudios aquí descritos han aportado información relevante acerca de una serie de factores vinculados a las percepciones de adolescentes de la ESO que utilizan, en la actualidad, las redes sociales.

A partir de las respuestas ofrecidas por estos adolescentes ha sido posible evidenciar cómo el uso de las redes sociales en esta etapa de desarrollo constituye un comportamiento generalizado y normalizado en la sociedad actual (Coyne et al., 2020). Los adolescentes sienten curiosidad por averiguar en qué consisten las redes sociales y, a esta, se suma el poder de atracción de estos medios. Esta combinación de dos variables (adolescencia como etapa vulnerable y el formato atractivo de las redes sociales) requiere de una supervisión de los adultos que suscite una relación sana entre ambas partes.

Sobre la relación entre los adolescentes y las redes sociales se puede concluir que dista bastante de la deseada. Este estudio revela una situación preocupante en la que un elevado número de adolescentes hace uso de las redes sociales a todas horas, en parte con muy bajo control parental (Dans Álvarez de Sotomayor y Muñoz Carril, 2021). La utilización de estos medios presenta especial relevancia desde la perspectiva de los escenarios de socialización. En estos espacios virtuales, los adolescentes se relacionan

principalmente con sus iguales y con personas nuevas que se suman a su círculo de amistad. Estos usos prolongados en el tiempo, y con la posibilidad de que cada vez se necesite mayor dedicación a las mismas, pueden derivar en una adicción a las redes sociales (Escurra y Salas, 2014; Sun y Zhang, 2021; Zimmer, 2022) o en otro tipo de dificultades que repercutan negativamente en el desarrollo integral de los adolescentes.

Desde una perspectiva general, el modo en que los adolescentes promulgan la inclusión de las redes sociales en sus vidas es, en parte, debido a la transformación social que se exige desde la sociedad del conocimiento (Dans Álvarez de Sotomayor y Varela Portela, 2021). No obstante, y ejemplo de ello son los estudios que conforman esta tesis doctoral, ayudan a comprender la situación actual y el progreso en cuanto al uso de las redes sociales con los desafíos que ello conlleva.

Los adolescentes sienten la necesidad de desarrollar habilidades digitales para hacer uso de las redes sociales de una forma más eficiente y satisfacer así sus necesidades diarias. Principalmente, se reseña esta necesidad en lo relacionado con lo académico (momentos de estudio, trabajos y materiales, entre otros) que debería ser enseñado por la comunidad educativa por la estrecha relación que mantiene con el rendimiento (Halpern et al., 2020). Así, se fomentaría que las redes sociales no sean una distracción al llevar a cabo “*multitasking*” y que no tengan un impacto negativo en el rendimiento académico (Giunchiglia et al., 2018). Algunas de estas iniciativas en la ESO podrían plantear el uso de las redes sociales como recurso educativo. Todavía las redes sociales no tienen su espacio y su productividad en las aulas (Kirschner, 2015), lo que sería un gran reto para todos los agentes implicados en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Supondría un importante cambio de perspectiva fundamentalmente para los adolescentes, pero también para sus familias y, por supuesto, para los propios docentes que son los encargados de reflexionar sobre la aplicabilidad de las redes sociales en la educación asumiendo los beneficios, pero también las desventajas. Esta nueva visión debe poner el foco en la utilidad de las redes sociales en un contexto formal y diferenciándose del hasta ahora más conocido por los jóvenes, el informal. Esta presencia y utilización de las redes sociales en las aulas de la ESO sería clave para la prevención de conductas o dificultades procedentes de un uso inadecuado de estos medios.

Ante la participación de los adolescentes en las redes sociales, la educación no debería mirar para otro lado y debería involucrarse en una labor orientadora para lograr un uso adecuado de las mismas (Colás et al., 2018; Plaza de la Hoz, 2018; Vázquez y Cabero, 2015; Koh et al., 2019). Su función debe enfocarse a la prevención educativa para el consumo de los medios digitales teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, sus necesidades educativas, sus culturas y sus situaciones socio-económicas para garantizar la igualdad de oportunidades y el papel compensador de las desigualdades (Livingstone et al., 2019; Martínez-Piñeiro et al., 2018).

Algunos docentes, desde ciertas disciplinas como Biología, Tecnología, Filosofía, Física y Química o Matemáticas, ya han utilizado la red social WhatsApp como herramienta pedagógica (Suárez, 2018). En algunas asignaturas se ha utilizado esta red social para la enseñanza de nuevas lenguas, para mejorar las habilidades comunicativas, para la resolución de dudas y orientaciones académicas, para proponer y corregir problemas o actividades y proporcionar el feedback correspondiente.

Además de estas funcionalidades, las redes sociales también han sido utilizadas para establecer debates y promover la participación del alumnado, realizar lluvias de ideas y compartir intereses, intercambio de materiales, fomentar metodologías activas (por ejemplo, la gamificación y aula invertida), favorecer el trabajo colaborativo, el aprendizaje de la escritura, o la Geografía con la herramienta de localización de WhatsApp, entre otras (Alghamdi et al., 2016; Basal et al., 2016; Centeno, 2017; Chávez y Gutiérrez, 2015; Fuentes et al., 2017; Martínez Parejo, 2016). De manera complementaria, también se han utilizado estos medios para fomentar la comunicación entre profesores o, en algunos casos, entre familias y profesorado (Monguillot et al., 2017; Ruiz et al., 2016). Esto significa que las redes sociales ofrecen posibilidades pedagógicas y que, junto con aquellos docentes más motivados o que perciben que tienen mayor competencia digital para afrontar la situación, se deciden a utilizarlas con su alumnado en las aulas.

La alfabetización mediática, como indican la UNESCO y la Comisión Europea, debería incorporarse al currículo de educación obligatoria ya que los usuarios de estas redes sociales son los jóvenes y cada vez más a edades más tempranas (Segovia et al., 2016). Así se hace referencia a la necesidad de que educadores y familias actúen conjuntamente en los nuevos procesos de socialización de los niños y jóvenes en estos contextos virtuales. Sin embargo, no únicamente deben centrarse en el ámbito social, sino que deben valorar los usos de las redes sociales que hacen los adolescentes en cualquier contexto (social, familiar, educativo, etc.) y compartirlos e intervenir para un manejo adecuado. Para ello, es necesaria la puesta en marcha de propuestas que desarrollen pautas educativas para comprender los nuevos roles que deben asumir los adultos

en esta nueva socialización y, por lo general, vida virtual, teniendo en cuenta los riesgos y oportunidades que ofrece. Este trabajo conjunto y, por ende, esta orientación sobre el uso adecuado de las redes sociales que puedan recibir y experimentar los adolescentes, es fundamental que forme parte del funcionamiento diario de las personas desde etapas muy precoces, y que se afiance durante la formación académica y a lo largo de la vida.

Los datos recabados en este estudio pueden servir de base para crear guías destinadas a las familias sobre el uso y abuso de las redes sociales o para los propios usuarios sobre el buen uso de estas. En ellas, se podrían incluir estrategias preventivas e intervenciones destinadas a fomentar el uso adecuado de las redes sociales. Para los adolescentes supondría una formación para llevar a cabo un consumo responsable y seguro desde la que se pueden impulsar actividades en las que se trabaje la seguridad en las redes sociales, contando con agentes externos como policías u otros profesionales que quieran compartir las situaciones problemáticas que derivan de un uso indebido de las redes sociales y cómo afrontarlas. Todo ello, podría transferirse a la población en general, a familias, a niños y jóvenes, a multitud de profesionales que tratan estos temas junto con sus consecuencias, para actuar así desde la prevención de algunos riesgos. Fundamentalmente, las familias muestran preocupación por el uso de las redes sociales por parte de sus hijos, pero también por su carencia de formación en pautas para intervenir y hacer conscientes a los jóvenes del impacto de estos medios a nivel psicológico, educativo, familiar y social (Bartau-Rojas et al., 2018). En muchos casos, se produce una brecha digital entre los progenitores y los hijos en cuanto a habilidades sobre estos medios (Alfaro et al., 2015).

Por todo ello, esta investigación ha permitido conocer cómo se encuentra actualmente el panorama vinculado a las redes sociales en la adolescencia en la provincia de Huesca y, a su vez, servir como base para plantear un enfoque educativo novedoso de estos recursos que pueda enriquecer a la sociedad en relaciones, formación, convivencia y comunicación, y conducir a sus habitantes hacia la meta de un desarrollo integral.

6.1. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA CON REDES SOCIALES

Los hallazgos de esta investigación conllevan importantes implicaciones para la práctica futura de los adolescentes en las redes sociales. Para lograr alcanzar el desafío de dar respuesta a las necesidades digitales de esta población teniendo en cuenta su motivación e interés por las redes sociales, se requiere una importante coordinación de los entornos más cercanos a los jóvenes. En este proceso se encuentran los propios adolescentes, sus familias y el sistema educativo. Aunque se hallen más alejados de los jóvenes, también se dispone la industria tecnológica como los encargados de la privacidad, los permisos y las condiciones de las redes sociales, y otras instituciones que puedan aportar medidas o participar en la elaboración de planes de actuación para los jóvenes.

Fundamentalmente, los adolescentes, la familia y el profesorado constituyen los agentes directamente implicados en este proceso para promover una buena relación entre estos jóvenes y las redes sociales. Los adolescentes, protagonistas del estudio, tienden a poseer suficientes habilidades para el manejo de las redes sociales, haciendo gran uso de ellas

en su día a día. Sin embargo, es frecuente que, entre las distintas generaciones (tutores legales e hijos adolescentes), se produzca la conocida brecha digital (Alfaro et al., 2015). Esto supone que los adultos hagan un uso de las redes sociales muy limitado o, incluso, las desconozcan, por lo que no tienen un control suficiente de estas herramientas como para, además, guiar a sus hijos en un uso eficiente y lo más adecuado posible para sus vidas. En cuanto al profesorado, puede darse un contexto similar. Algunos se muestran temerosos a los cambios en el desempeño de su profesión que les exigen la llegada de las herramientas digitales, así como débiles para hacer conscientes a los jóvenes de los riesgos de estos medios (Vázquez-Cano, 2015). Incluso son los propios profesionales de la educación los que reclaman un aumento de la formación en cuanto al uso de las redes sociales en las aulas (Dans Álvarez de Sotomayor et al., 2021) compartida con las familias, quienes también manifiestan la necesidad de una alfabetización digital (Dans Álvarez de Sotomayor y Muñoz Carril, 2021).

Tales son las circunstancias de determinadas familias que afirman que la educación de sus hijos es más compleja hoy que en el pasado y señalan la tecnología como uno de los desencadenantes (Auxier et al., 2020). Sin embargo, al mismo tiempo tienen interés por afianzar sus conocimientos en torno a estos temas y así aprovecharlo con sus hijos (Dans et al., 2019). Por lo tanto, es fundamental comenzar por la formación de estos individuos para, así, poder apoyar y orientar a sus hijos en el uso de las redes sociales.

En lo que respecta a la práctica utilizando las redes sociales con los adolescentes, podría experimentarse a través del diseño de actividades

considerando los intereses de los adolescentes de la ESO, desarrollando estrategias de co-responsabilidad entre el centro educativo y las familias, practicando estrategias de mediación parental que contribuyan a un uso eficaz de las redes sociales y adquiriendo conocimientos tecnológicos para compartir a posteriori con sus hijos. Por lo general, en los programas de formación se enseñan las alertas que indican la existencia de riesgos y la prevención de una actuación indebida en redes sociales. También, desde la Agencia Española de Protección de Datos (2020) se anima en educar a los menores sobre la privacidad, el control del tiempo que dedican a las redes sociales, y a utilizar herramientas para el control parental. Asimismo, aconsejan llevar a cabo una mediación instructiva con los hijos (Shin y Kang, 2016).

Las instituciones educativas deben favorecer el desarrollo de las competencias digitales de sus docentes, de tal manera que se facilite la incorporación de las redes sociales en sus aulas y se promueva otro uso distinto al que habitualmente están acostumbrados los adolescentes. Además de fomentar el criterio pedagógico que posibilite al docente obtener la perspectiva didáctica de la red social de interés. Por supuesto, la tecnología es cambiante, cada vez existen más redes sociales, y el alumnado cada año es distinto también, lo que conlleva una constante reflexión para reinterpretar la educación en función de esos cambios (Mir, 2015).

Todo esto será posible y está más cerca de la realidad si se satisfacen las necesidades formativas. Estas pueden desarrollarse como intervenciones meramente informativas, de sensibilización para destacar la importancia del uso saludable de las redes sociales y estimularlo, y de

entrenamiento de esas competencias y capacidades de todos los agentes implicados (adolescentes, familias y personal docente). A modo de ejemplo, se puede citar el programa “Clickeando” que está enfocado para la prevención del uso problemático de Internet y de las redes sociales en alumnado de primaria, ESO e, incluso, etapas superiores, familias y docentes (Sánchez et al., 2018).

Para finalizar, conviene incidir en que el hecho de establecer con total precisión qué o cuáles son las prácticas en redes sociales verdaderamente beneficiosas para un desarrollo integral de la persona es, desde luego, un asunto arriesgado. La sociedad está en un continuo desarrollo tecnológico y eso supone que, cada cierto periodo de tiempo, se descubran nuevas herramientas y nuevas redes sociales que ofrezcan multitud de posibilidades. Así pues, se subraya necesidad de considerar que cada realidad tiene unas características propias, particulares y, consecuentemente, los procesos de mejora perseguidos atenderán a un determinado contexto, características de los adolescentes y, por supuesto, a sus familias y a los docentes. Por lo tanto, deben tenerse en cuenta las últimas primicias desarrolladas por la sociedad e ir actualizando y adaptando la formación a las necesidades de cada momento. Esto significa que la evolución de la sociedad demanda un constante compromiso por parte de todos para responder a los desafíos digitales circunscritos a la misma.

6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

En base a los resultados y conclusiones expuestos en apartados anteriores, se exponen algunas limitaciones encontradas en la presente tesis doctoral. Del mismo modo, se sugieren algunas prospectivas de investigación para futuros estudios que puedan complementar y enriquecer la información recabada en el conjunto de estos estudios.

En primer lugar, se encuentra la subjetividad personal con la que los participantes pueden dar respuesta al cuestionario. Por este motivo, dado que las informaciones analizadas en el estudio han sido proporcionadas a través de las percepciones que reportan los adolescentes de la ESO, los resultados deberían ser interpretados con cautela. En la línea de lo comentado por Darghan y Strommer (2018), los adolescentes tienden a subestimar la información que proporcionan y, concretamente, a subinformar del uso real que hacen de las redes sociales y/o de su rendimiento académico.

Por otra parte, este estudio se ha desarrollado desde una metodología transversal. Precisamente, una de las limitaciones de esta investigación se refiere a que es un estudio desarrollado en un momento determinado y, en este caso, es coincidente con un periodo de pandemia. Por ello, los datos del estudio podrían no responder, con total fidelidad, a la realidad de la vida cotidiana de los adolescentes. Por esta razón, se propone llevarlo a cabo como un estudio longitudinal que permita estudiar las oscilaciones a lo largo de varios cursos en las percepciones de los adolescentes de la ESO acerca de los usos y las consecuencias de las redes sociales en sus rutinas. De esta forma se daría a conocer la realidad más actual sobre las redes sociales en las distintas facetas de la vida de los adolescentes que podría

considerarse como una evaluación de seguimiento acerca de si se avanza hacia una adecuada inclusión de estos medios en la sociedad.

Otra de las limitaciones de esta investigación atañe a la contextualización particular en que se ha desarrollado el trabajo empírico. La muestra de adolescentes y, a su vez, estudiantes de la ESO implicados en este estudio, fue extraída de una provincia concreta y de una determinada comunidad autónoma de España. En consecuencia, la generalización de los resultados al conjunto del alumnado de la ESO bien sea de la Comunidad Autónoma o de esta etapa educativa del sistema educativo español, podría ser cuestionada. De este modo, surge la necesidad de que en próximos estudios se disponga de una muestra representativa del país que dé la posibilidad de realizar comparaciones a nivel internacional. A su vez, se debe tener en cuenta la voluntariedad de participación en el estudio, un hecho que puede reflejarse en los resultados. Por un lado, algunos adolescentes participantes podrían estar motivados con la temática o, en caso contrario, sentir rechazo por la misma, pero independientemente de ello, en ambos casos se han interesado por formar parte del estudio. A esta premisa se le añade el hecho de que, si bien la tasa total de respuesta podría ser calificada como “aceptable”, existe la posibilidad de que existiera un sesgo en las respuestas ofrecidas, en tanto que hubiesen respondido la encuesta aquellos adolescentes de la ESO con verdadero interés sobre las redes sociales e, incluso, aquellos otros con opiniones opuestas a las mismas.

En este sentido, relativo a la muestra de adolescentes de la ESO, cabe reseñar la dificultad para encontrar estudios de esta etapa en concreto, probablemente por ser todavía menores de edad. Como indica Suárez

(2018), la mayor parte de los estudios se llevan a cabo en el nivel educativo universitario. Estas informaciones demuestran que las percepciones de un colectivo vulnerable como son los adolescentes rara vez son objeto de estudio y sería necesario el incremento de la investigación de las mismas aprovechando la precocidad en su desarrollo para la prevención.

Considerando las limitaciones de esta investigación, se recomendaría la realización de futuros trabajos empíricos en los que se planteara una profundización acerca de la temática y en población adolescente, pero mediante otros instrumentos u observaciones directas de sus acciones y/o rutinas en su entorno natural. Todo ello, con la finalidad última de optimizar los hallazgos actuales. Por otro lado, continúan existiendo considerables vacíos que podrían ser interpretados como oportunidades para continuar investigando en este campo. Un ejemplo de ello hace referencia a la ausencia de la expresión libre de opiniones, de la motivación y justificación de algunas cuestiones relativas a los objetivos estudiados, para lo que sería necesario llevar a cabo una recopilación de información cualitativa que completase los resultados cuantitativos obtenidos sobre las prácticas de los adolescentes en las redes sociales.

Convendría plantear y desarrollar otros estudios en los que se relacione todo este conjunto de actividades en las redes sociales aquí analizadas, con otros elementos también determinantes en la influencia de las redes sociales en las vidas cotidianas de los jóvenes y en sus diversos ámbitos (social, educativo, familiar, etc.), tales como las percepciones de los profesionales de la educación sobre la influencia de estos medios sociales en el aprendizaje del estudiantado y, por lo tanto, su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje o las perspectivas de las familias. Así,

también se escucharían las “voces” de los distintos agentes implicados en este entorno y se aportarían otros puntos de vista adicionales susceptibles de contrastar con las respuestas proporcionadas por los adolescentes.

Del mismo modo, las redes sociales están tan presentes en la vida cotidiana de los adolescentes que podrían ser estudiadas desde cualquier perspectiva y área como, por ejemplo, la psicología. La existencia de algunas variables y consecuencias que se asocian al ámbito de la psicología podrían ampliar los horizontes de estudio y generar nuevo conocimiento que complete el aquí proporcionado. La transdisciplinariedad de la temática permitiría obtener un análisis más completo del rol de las redes sociales y sus efectos en la vida de los jóvenes. Por fortuna, el campo de la investigación se encuentra plenamente abierto a la comunidad científica, por lo que cualquier investigación futura sobre la temática constituirá una gran aportación para un mundo cada vez más tecnológico y digital.

6.3. REFERENCIAS

Agencia Española de Protección de Datos (2020). *Protección del menor en Internet*. <https://www.aepd.es/es/prensa-y-comunicacion/notas-deprensa/la-aepd-publica-recomendaciones-orientadas-evitar-el-acceso>

Alfaro, M., Vázquez, M.E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M.F. y Rodríguez, L. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, 73(6), 126-135. <http://bit.ly/33gVjbo>

Alghamdi, E.A., Rajab, H. y Rashid, S. (2016). Unmonitored students self-created WhatsApp groups in distance learning environments: A collaborative learning tool or cheating technique. *International*

Journal of Research Studies in Education Technology, 5(2), 71-82.
<https://doi.org/10.5861/ijrset.2016.1604>

Auxier, B., Anderson, M., Perrin, A. y E. Turner (2020). *Parenting Children in the Age of Screens*. Pew Research Center.
https://www.pewresearch.org/Internet/wp-content/uploads/sites/9/2020/07/PI_2020.07.28_kids-and-screens_FINAL.pdf

Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A. y Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties. [Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: Creencias, estrategias y dificultades]. *Comunicar*, 54, 71-79. <https://doi.org/10.3916/c54-2018-07>

Basal, A., Yilmaz, S., Tanriverdi, A. y Sari, L. (2016). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. *Contemporary educational technology*, 7(1), 47-59.
<http://dx.doi.org/10.30935/cedtech/6162>

Centeno, J.A. (2017). Escribir conecta2. Narrativas de uso en WhatsApp por jóvenes como insumo para la enseñanza de la escritura. *Revista Científica de Estudios Literarios y Científicos*, 3(3), 130-143.
http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales3/010-Art_Centeno.pdf

Chávez, I.L. y Gutiérrez, M.C. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. *Revista Apertura*, 7(2), 1-12.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68842702005>

Colás, P., De Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, 18(56), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>

Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L. y Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health?:

- An eight year longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 104, 106160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106160>
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. y Varela Portela, C. (2021). Digitalización, compromiso y resiliencia. Proyecto de aprendizaje-servicio. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 85-98. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2233>
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. y Muñoz Carril, P. C. (2021). Internet y redes sociales: un desafío a la convivencia familiar. *Educatio siglo XXI*, 39(2), 123-142. <https://doi.org/10.6018/educatio.463221>
- Dans Álvarez de Sotomayor, I., Fuentes Abeledo, E. J., González Sanmamed, M. y Muñoz Carril, P. C. (2021). El reto de los profesores de secundaria ante las redes sociales. *Educar*, 57(1), 207-222. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1151>
- Darghan, D. y Strommer, A. (2018). Cell phone usage and academic performance: an experiment. *Computers & Education*, 117, 175-187. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.006>
- Escurra, M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000100007&lng=es&tlng=es
- Fuentes, V., García, M. y Aranda, M. (2017). Grupos de clase; grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. *Prisma Social*, (18), 145-171. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1448>
- Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E. y Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.041>
- Halperm, D., Piñan, M. y Ortega-Gunckel, C. (2020). El rendimiento escolar: nuevos recursos multimedia frente a los apuntes

- tradicionales. *Comunicar*, XXVIII(64), 39-48.
<https://doi.org/10.3916/C64-2020-04>
- Kirschner, P. (2015). Facebook as learning platform: argumentation superhighway or dead-end street? *Computers in Human Behavior*, 53, 621–625. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.011>
- Koh, E., Jonathan, C. y Tan, J.P.L. (2019). Exploring conditions for enhancing critical thinking in networked learning: Findings from a secondary school learning analytics environment. *Education Sciences*, 9(4), 287. <https://doi.org/10.3390/educsci9040287>
- Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P. y Phyfer, J. (2019). *Is there a ladder of children's online participation?* Unicef for Every Child. <https://bit.ly/2E7q227>
- Martínez Parejo, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. *Revista complutense de educación*, 27 (2), 779-803. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317
- Martínez-Piñeiro, E., Vila, E. y Gewerc, A. (2018). El papel de la familia en la construcción de la competencia digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (28), 1-13. <https://doi.org/10.17013/risti.28.1-13>
- Mir, B. (2015). Las competencias digitales en la escuela en G. Roca (Coord.), *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital* (pp. 79-90). Hospital Sant Joan de Déu. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4722
- Monguillot, M., González, C. y Guitert, M. (2017). El WhatsApp como herramienta para la colaboración docente. *Revista digital de Educación Física*, 8(44), 56-62.

[https://emasf.webcindario.com/El Whatsapp como herramienta para la colaboracion docente.pdf](https://emasf.webcindario.com/El_Whatsapp_como_herramienta_para_la_colaboracion_docente.pdf)

Plaza de la Hoz, J. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*. 29(2), 491-508. <https://doi.org/10.5209/RCED.53428>

Ruiz, D., Seva, P. y Seva, S. (2016). *Relación vía WhatsApp entre padres y maestros/as. Perspectiva de futuro docente*. En R. Roig-Vila (Ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro.

Sanchez, L., Benito, R., Serrano, A., Aleixandre, R. y Bueno, F. J. (2018). *Programa de prevención del uso problemático de Internet y de las redes sociales "Clickeando"*. Unidad de Prevención Comunitaria en Conductas Adictivas (UPCCA-València). https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5693

Segovia, B., Mérida, R., Olivares, M. A. y González, E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 155-168. <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.3.155>

Suárez, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <http://webs.uvigo.es/reined/>

Shin, W. y Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*. 54, 114-123. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.062>

Sun, Y. y Zhang, Y. (2021). A review of theories and models applied in studies of social media addiction and implications for future research. *Addictive Behaviors*, 114, 106699. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106699>

Vázquez, A. y Cabero, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078

Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la Educación Superior. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 149-162. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.236>

Zimmer, J. C. (2022). Problematic social network use: Its antecedents and impact upon classroom performance. *Computers & Education*, 177, 104368. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104368>

CAPÍTULO 7

7. APÉNDICES

7.1. APÉNDICE A. Informe Dictamen Favorable del Comité de Ética



**Informe Dictamen Favorable
Trabajos académicos**

C.P. - C.I. PE2.1/198

24 de marzo de 2021

Dña. María González Hinjos, Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

CERTIFICA

1º. Que el CEIC Aragón (CEICA) en su reunión del día 10/03/2021, Acta Nº 05/2021 ha evaluado la propuesta del Trabajo:

Título: El uso de las redes sociales por parte de los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y su influencia en las relaciones sociales, en su comunicación y la convivencia.

**Alumna: Silvia Anzano Oto
Directores: Jesús Vázquez Obrador y Sandra Vázquez Toledo**

**Versión protocolo: Versión 2, 16/03/2021
Versión documento de información y consentimiento: Versión 2, 16/03/2021**

2º. Considera que

- El proyecto se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y los principios éticos aplicables.
- El Tutor/Director garantiza la confidencialidad de la información, la obtención de los consentimientos informados, el adecuado tratamiento de los datos en cumplimiento de la legislación vigente y la correcta utilización de los recursos materiales necesarios para su realización.

3º. Por lo que este CEIC emite **DICTAMEN FAVORABLE a la realización del proyecto.**

Lo que firmo en Zaragoza
GONZALEZ HINJOS MARIA
- DNI
03857456B
Fecha: 2021.03.25
15:48:09+01'00'
María González Hinjos
Secretaria del CEIC Aragón (CEICA)

