
Redes sociales, adolescencia y familia: desafíos y oportunidades

Social Networks, Adolescence and Family: Challenges and Opportunities

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Universidad de Vigo

mdans@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0003-0676-4127>

Mercedes González-Sanmamed

Universidad de A Coruña

mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

<https://orcid.org/0000-0002-3410-6810>

Pablo-César Muñoz-Carril

Universidad de Santiago de Compostela

pablocesar.munoz@usc.es

<https://orcid.org/0000-0001-5417-8136>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-01-12

Aceptado: 2019-05-20

Publicado: 2019-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Dans, I., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2019). Redes sociales, adolescencia y familia: desafíos y oportunidades. *Publicaciones*, 49(2), 117–132. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8527

Resumen

Este estudio analiza las valoraciones de las familias respecto al uso de las redes sociales por parte de sus hijos e hijas adolescentes. Se realizó una investigación cualitativa que ha permitido desvelar de forma abierta la opinión de un grupo de padres y madres a través de su participación en una entrevista grupal. Entre los resultados obtenidos cabe destacar que las familias asumen el protagonismo de las redes sociales en la vida de los jóvenes y apelan a la necesidad de una estrecha coordinación con la escuela para ayudarles a sacar provecho de las posibilidades que ofrecen estas herramientas. Manifiestan una visión positiva hacia el uso de las redes sociales en la escuela y las acciones educativas que puedan propiciar su empleo, a pesar de que desconozcan cómo las utiliza el profesorado. Asimismo, las familias identifican la utilidad de las redes sociales como instrumento que contribuye a facilitar las relaciones personales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Desde el punto de vista institucional, indican que también podrían ser beneficiosas para mejorar la comunicación en el centro escolar. En cualquier caso, las familias son conscientes de la necesidad de ampliar su competencia digital para poder dar respuesta a los nuevos retos que requiere el uso de las redes sociales, tanto en el ámbito familiar como social.

Palabras clave: redes sociales; adolescentes; familia; educación digital

Abstract

This study analyzes the assessments of families regarding the use of social networks by their teenage sons and daughters. A qualitative research was carried out that allowed to reveal in an open way the opinion of a group of fathers and mothers through their participation in a group interview. Among the results obtained, it is worth noting that families assume the role of social networks in the lives of young people and call for close coordination with the school to help them take advantage of the possibilities offered by these tools. They express a positive vision towards the use of social networks in the school and the educational actions that may promote their employment, despite the fact that they do not know how teachers use them. Likewise, families identify the usefulness of social networks as an instrument that helps facilitate personal relationships between different members of the educational community. From the institutional point of view, they could also be beneficial to improve communication in the school. In any case, families are aware of the need to expand their digital competence to be able to respond to the new challenges required by the use of social networks, both in the family and social.

Keywords: social networks; teenagers; family; digital education

Introducción

Diversas investigaciones analizan la relación entre redes sociales y juventud. Entre otros, cabe destacar los estudios sobre ocio digital, uso de las redes y móviles (Christakis & Fowler, 2010; INTECO, 2011; Bringué & Sábada, 2011; Gimeno, 2013); sobre las percepciones juveniles (Zheng & Cheok, 2011), las interacciones en secundaria (Sánchez, Serrano & Prendes, 2013), las conductas adictivas (Tsitsika, Tzavela & Mavromati, 2013) y los riesgos (Burrow-Sánchez, Call, Zheng & Drew, 2011). Muñoz-Carril, Dans-Álvarez-de-Sotomayor y González-Sanmamed (2019) han revisado los estudios sobre las redes sociales en el aula, las instituciones y la política educativa que afecta al imprescindible cambio educativo. En todas ellas se aprecia que el profesorado y los

alumnos constituyen dos fuentes valiosas para entender el complejo mundo digital en la adolescencia. Pero además de la labor de los docentes, es necesario tener en cuenta también el papel de las familias y, particularmente, analizar sus responsabilidades de cara a facilitar a sus hijos la adecuada integración en la actual sociedad de la información y la comunicación. En este sentido, el estudio que se presenta a continuación toma como referencia la idea de la familia como agente educador de los adolescentes, tratando de averiguar la percepción de los padres sobre el uso que sus hijos realizan de las redes sociales.

El desconcierto educativo de las familias ante la revolución digital (Garrido, Busquet & Munté, 2016; Ruiz-Corbella & De-Juanas, 2013) es propio de la condición posmoderna (Domingo, 2013). Sin embargo, resulta necesario especificar algunas particularidades relativas al binomio familia-sociedad digital. Por un lado, hay que tener presente que la tarea educativa siempre es ardua y compleja, entre otros, por su carácter personal (Pring, 2016). Por otro lado, la distancia, a todos los niveles, entre adultos y jóvenes es obvia. Busquet, Medina y Ballano (2013) caracterizan este fenómeno como *brecha móvil*, dado que el desequilibrio es fluctuante como lo es la sociedad líquida (Bauman, 2003). Esta ruptura es cambiante en cuanto a las herramientas, pero también referida a la diversidad cultural y económica de las familias. Los padres con mayor contacto y dominio de la tecnología proyectan una imagen sobre sus hijos diferente a la de los padres que la temen (Busquet et al., 2013; Chan, 2015). Además, el control paterno/materno o familiar determina la brecha digital (Colás, González & De Pablos, 2013). En consecuencia, conviene evitar el riesgo de la generalización y atender las realidades particulares de cada grupo o comunidad.

En cualquier caso, está fuera de toda duda que la familia es importante respecto al uso de las redes sociales por parte de los jóvenes. Las actitudes negativas de los padres o el miedo e inseguridad parecen evolucionar hacia el permisivismo, a pesar de que los padres se muestran preocupados por la sobreexposición a las pantallas (Pew Research Center, 2018). El uso del móvil es clave en este cambio. Potencia la frecuencia del acceso (Common Sense Media, 2018), el perfil de usuario autodidacta (Almu & Buhari, 2014; Chan, 2015) y microproductor de actividad digital (Ballesta, Lozano, Cerezo & Soriano, 2015). La sensación de autonomía repercute en la percepción de los riesgos, variable importante tanto para adultos como jóvenes. Existen recelos mutuos fruto de la distancia cultural (Jong, Lai, Hsia, Lin & Liao, 2014; Cartagena, 2016) y de la diversidad de funciones que se atribuyen a las redes sociales. Para los jóvenes responde a sus necesidades e intereses y forma parte del mundo real, y para los adultos prima un uso productivo que separa el mundo virtual del real (Garrido et al., 2016).

La demanda de formación ante la realidad digital es reiterada en las investigaciones (Kirschner & Karpinski, 2010; Thuseethan & Kuhanesan, 2014; Busquet et al., 2013; Almu & Buhari, 2014).

El acompañamiento adulto y el apoyo de los padres es necesario para integrar las redes sociales con eficacia educativa. Se trata del control y la regulación como formas de mediación, donde se arrojan resultados reveladores que difieren con el paso del tiempo. El informe internacional de EU Kids Online (Livingstone & Haddon, 2011) muestra que el 77% de los padres no realiza seguimiento de las páginas web validadas por los hijos. Bringué & Sádaba (2011) señalan que ha aumentado la conciencia entre los padres sobre la necesidad de regular el uso. Colás, González & De Pablos (2013, p. 19) indican que "solo el 22.3% tiene unas normas de uso; el resto puede acceder a la Red sin ningún tipo de limitación". Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) evidencian que solo en el 46% de los jóvenes encuestados existe control parental y el 78% nunca o casi

nunca discute con sus padres en la relación al uso de las redes sociales. Otra constante en la ayuda que requieren los jóvenes se refiere al tipo de control que se ejercita. Habitualmente se centra en el gasto y el tiempo de conexión, frente a la falta de supervisión de los contenidos (Pew Research Center, 2018). Ballesta et al. (2015) recogen que el 74% afirma que nunca o casi nunca son vigilados cuando navegan por Internet y al 65.6% tampoco les indican las webs o regulan el permiso para usar redes sociales. Las variaciones pueden deberse en parte al incremento de fuentes de información, a cierta alarma social de los medios y a un mayor nivel de equipamiento, que incluye la portabilidad móvil. El cambio de lugar y conectividad rompe las barreras del control, pues se pasa de usar los dispositivos en un lugar concreto a llevarlos encima todo el día y poderlos usar indiscriminadamente (Garrido et al., 2016).

La brecha digital en las redes sociales entre jóvenes y adultos es provocada en parte por el deseo de compartir entre pares *espacios no supervisados* (UK Council, 2010). La pedagogía relacional (Gabelas, Marta & Aranda, 2012; Sáez, 2016) propone entender estos espacios como formas de desarrollo psicosocial. Así, las identidades juveniles también se construyen en los medios digitales (Dans, 2015). Comprenderlas y respetarlas hace posible evitar posiciones de enfrentamiento y apela a la solidaridad para mitigar la brecha generacional. La libertad de expresión en las redes sociales obtiene beneficios en el aprendizaje y en la edificación del carácter (Mora, 2015). Para ello los adultos deberían ser más abiertos y comprensivos (Busquet et al., 2013) y dar voz a los jóvenes.

Los adolescentes han ganado un gran protagonismo social. La inteligencia digital que manejan se ha convertido en un mito (Busquet et al., 2013; Garrido et al., 2016). Los tópicos sobre el desarrollo de competencias que adquieren en su uso de la tecnología parecen abrumar a las familias y a sus educadores. El uso del móvil para el aprendizaje provoca cierta oposición de las familias (Chan, 2015), por su acceso libre a los contenidos, y paradójicamente los estudiantes están altamente equipados por sus padres. Tienen acceso ilimitado a Internet en sus dispositivos. En cambio, en sus hogares y en los centros educativos soportan cierta sobreprotección. El exceso de normativización choca frontalmente con la apertura digital y muestra la paradoja de la educación digital.

En definitiva, atender a la voz de las familias resulta clave cuando se quieren abordar las redes sociales desde una perspectiva educativa. Hay que reconocer que los padres y las madres constituyen los principales educadores, compartiendo dicha labor con los docentes. Tomando como referencia esta idea y a partir de otras investigaciones previas, se ha desarrollado una investigación para recoger la perspectiva de las familias respecto al uso de las redes sociales en la adolescencia.

Metodología

Se ha utilizado una metodología cualitativa porque se pretende un acercamiento a la comprensión de la realidad desde la percepción de los propios sujetos implicados. La técnica seleccionada ha sido la entrevista grupal o grupo de discusión como instrumento no directivo en un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de investigación (Massot, Dorio & Sabariego, 2004; Krueger, 1991; Losada & López-Feal, 2003).

El entramado emocional que comportan las redes sociales y la urdimbre educativa en la que se encuentran inmersos padres, madres, hijos e hijas hacía recomendable

darles espacio libre para expresar sus opiniones sin cuestiones preconcebidas. El objetivo era llegar al diálogo partiendo de unas líneas o categorías-eje para encauzar esa confluencia discursiva de opiniones, emociones, prejuicios, etc., que surge de toda interacción humana (Bericat, 1998).

Se elaboró un guion que recorría las cuestiones clave y, a su vez, trataba grandes campos abiertos que permitieran la libre opinión y la ampliación de cualquier tema relacionado que pudiera surgir. Mediante la conversación se van desvelando las actitudes y percepciones sobre el uso que hacen sus hijos de las redes sociales y sus posibilidades educativas. Se trata de una entrevista grupal única realizada a final de curso para lograr información de forma simultánea, favoreciendo la relación entre los componentes del grupo de discusión. La entrevista grupal ha permitido identificar las principales ventajas y limitaciones educativas de las redes sociales desde la perspectiva de las familias.

El grupo de discusión estaba formado por cinco personas, todas ellas con hijos o hijas adolescentes. Los participantes no mantenían relación previa, por lo que el grupo ha sido creado ex profeso para la investigación. Aunque como señala Stake (1998), la investigación con casos no es una investigación de muestras, tomando como referencia las recomendaciones de Flyvbjerg (2006), se ha seguido lo que se denomina una selección de la muestra orientada por la información, es decir, se ha empleado un criterio de selección de los participantes en base a la expectativa de utilidad de la información que estas personas elegidas podían proporcionar. En este sentido, los participantes podrían entenderse como casos típicos y, teniendo en cuenta que se ha realizado un estudio colectivo, se ha buscado que sus características fueran representativas de la diversidad de familias de adolescentes en la época actual y en un contexto urbano.

Los participantes rellenaron una ficha de registro, donde consignaron ciertos datos personales y profesionales. En ella se planteó a los padres y madres que especificaran las redes sociales que usan en su profesión y en la vida personal. También se contempló un espacio para que expresasen cualquier comentario por escrito. Entre las notas recogidas se ha detectado unanimidad en este lema: "educar en las redes sociales con responsabilidad".

El grupo estaba formado por los componentes que se detallan a continuación (tabla 1):

Tabla 1

Participantes en la entrevista grupal

	Sexo	Edad	Número hijos	Profesión
P1	Masculino	50	4	Ingeniero
P2	Femenino	47	7	Labores domésticas/ paro
P3	Masculino	41	3	Comercial
P4	Masculino	40	2	Médico
P5	Masculino	50	6	Ingeniero

Las fases del desarrollo del grupo de discusión han sido cuatro: planificación, ejecución, control y conclusiones. En la fase inicial se procedió a una revisión bibliográfica acerca del tema de estudio. La secuencia del encuentro obedeció a lo previsto en esta

técnica: recibimiento, explicación del modo de ejecución, presentaciones y agradecimientos. Se recordó el objetivo de la investigación y se aseguró el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Los diálogos fueron grabados y transcritos. Cabe señalar la alta implicación por parte de los participantes en la cuestión educativa, hasta el punto de que intentaban en diversas ocasiones situarse en su puesto de familia y hacerlo también en la posición de los profesores.

Los temas tratados en la entrevista han girado en torno a la opinión general sobre las redes, motivos de uso, ventajas e inconvenientes (experiencias de conexión compartida, conflictividad familiar, peligros), posibilidades educativas (estilos de vida, relación digital con los docentes y los centros educativos, aprendizaje) y formación requerida (ayuda a las familias, competencia digital, uso adecuado).

Los participantes convocados se alinearon en posiciones muy marcadas, lo que ha llevado a cada uno a evidenciar sus propias experiencias. Desde los participantes más críticos e inexpertos a los más abiertos y a favor de la innovación educativa con las redes sociales, y de esta manera se pudo tejer una diversidad enriquecedora de matices. Se ha procurado facilitar la espontaneidad y generar un clima de confianza que favoreciese la comunicación abierta y sincera. La entrevista duró una hora y veinte minutos. Tras este tiempo de conversación, y teniendo en cuenta que se habían tratado todos los temas previstos y se había logrado un alto índice de saturación en cuanto a la información necesaria para dar respuesta a las variables objeto de estudio, se dio por finalizada la grabación de la entrevista.

Para el análisis, se troceó el discurso atomizándolo en fragmentos mínimos y segmentando las partes en unidades de contenido. La codificación se ha articulado de forma mixta: guiada por los datos y apoyada en los conceptos acuñados desde la bibliografía de referencia (Gibbs, 2012). De esta forma, el proceso ha sido abierto e inductivo, emergiendo de la misma codificación, a la vez que deductivo a partir del conocimiento disponible sobre estas temáticas. Los enunciados han sido descritos en las diferentes categorías bajo códigos que han permitido señalar coincidencias y ordenar líneas de significado comunes. Una vez analizados los textos, se fusionaron y de todos los datos se seleccionaron los pertinentes y se elaboraron grandes dimensiones de interpretación en forma de ideas-fuerza.

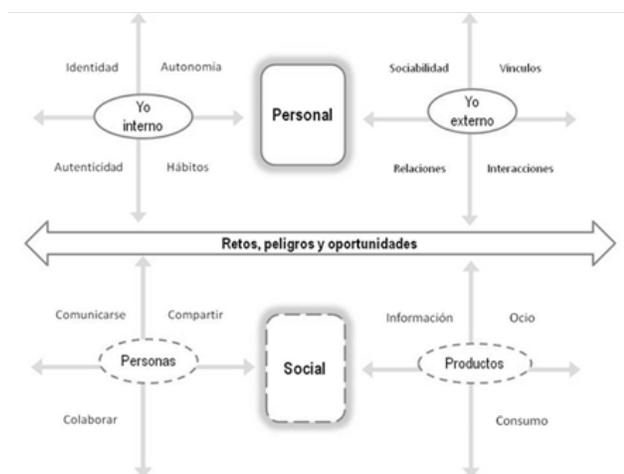


Figura 1. Categorías y códigos de interpretación de la entrevista grupal

Los análisis han permitido recoger una visión general de las redes sociales y la relación con los aspectos educativos que conllevan, y además se han identificado los diversos peligros, oportunidades y retos en la vertiente personal y social tal y como se recoge en la figura 1.

Según se indica en el esquema expuesto en la figura 1, a partir de los datos recogidos en la entrevista grupal, se han identificado dos dimensiones: personal y social, desde las que contemplan retos, peligros y oportunidades.

En cuanto a la *dimensión personal*, cabe señalar que la mirada sobre la persona en sí misma origina esta primera categoría, que se refiere a lo que ella es en su fuero intrínseco o en su estructura constitutiva (“yo interno”) y en su fuero externo, como manifestación de su realización en relación con el otro (“yo externo”). El *yo interno* se articula en torno a lo que representa ser una persona individual con características diferenciales (identidad), que se expone a sí misma como un ser único y creíble (autenticidad), que utiliza sus propios instrumentos de autoafirmación (autonomía) y deja entrever en su estilo de vida una serie de conductas o rasgos que permiten hablar de “hábitos”. El *yo externo* es una plasmación de lo que la propia persona proyecta de sí misma en los demás, donde encontramos la sociabilidad, como cualidad natural de relación, la calidad y cantidad de los vínculos, las interacciones que se producen y, finalmente, las relaciones que se establecen en el contacto mediado virtualmente.

La *dimensión social* se ha perfilado a través de la maraña de relaciones que se producen en las redes. Estas se pueden concretar por las conexiones que acontecen con otras personas e incluso con productos. En cuanto a la dimensión social personal, si bien iniciada y ligada a la categoría anterior, fija el punto de mira en los tres niveles de socialización: comunicar contenidos y mantener el contacto (la comunicación de sí mismo), colaborar como una forma de apoyo mutuo, y compartir contenidos, objetos multimedia, opiniones, etc. La dimensión social que afecta a la correspondencia con los productos en cuanto objetos se puede entender de tres modos según sean los fines de su conexión: como información (se descarga o accede a ciertos contenidos), ocio (se disfruta del componente lúdico o de entretenimiento a través del contacto) o consumo (se produce una relación mercantil o mediada por intereses de terceros).

En el desarrollo de la investigación se han tenido en cuenta los criterios de fiabilidad y validez, a fin de asegurar la credibilidad del estudio. Así, la fiabilidad “se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 214), con la idea de que otro investigador obtuviera datos semejantes. En este sentido, cabe advertir que los rasgos personales de los participantes han sido descritos y representados roles sociales típicos. La recogida de datos ha tenido lugar en un espacio universitario (la Facultad de Ciencias de la Educación) cargado de significado para una investigación educativa. La fiabilidad interna se asegura por la transcripción literal y la recogida in situ de fichas de datos de cada participante. Durante la entrevista grupal estuvo presente otra persona que auxiliaba en las tareas de grabación y, posteriormente, colaboró en las transcripciones de los audios. En suma, se puede afirmar que la génesis de los datos permite que sean comprobadas todas las expresiones de los asistentes y el procedimiento de entrevista ha sido positivamente valorado por los propios sujetos del discurso (Flick, 2004).

La validez representa el grado de adecuación a la realidad empírica (validez interna) y a la realidad de la experiencia humana (validez externa). La presencia de los investigadores y, en particular, la sencillez y oportunidad de sus intervenciones propicia adaptar las categorías a su verdadera enunciación, lo que posibilita que el análisis

tome como punto de partida lo que las familias realmente entienden en cada cuestión. La misma existencia de un modo de ver el mundo ya es válida en sí misma, pero es en el diálogo con otros donde se construye esa amalgama de opiniones que, posteriormente, serán recogidas y explicitadas en las categorías. La validez externa se apoya en la posibilidad de comparación de los datos. Aun cuando la narración en asertos metafóricos da cabida a una interpretación múltiple, la recepción del texto no imposibilita el acercamiento a una sincera exposición, fruto de la reflexión responsable y de la implicación real en este estudio. Así pues, la credibilidad de esta exposición de los hechos recogidos fielmente, manifestada en conceptos y narrada con un determinado lenguaje, se deriva directamente de su fiabilidad y credibilidad. Junto a ellos, es la ética propia de los investigadores quien compromete su cosmovisión educativa con la manifestada por los padres y madres participantes.

Análisis y resultados

El análisis de la transcripción literal toma como referencia los objetivos de la investigación principal. Para ello se han segmentado los diversos campos semánticos representados por un conjunto de categorías, ideas y valores relacionados con el objeto de estudio. Se cuantificaron las frecuencias y se validaron en una tabla de especificaciones. Se han identificado ideas-fuerza como elementos estructurantes del campo semántico. Estas han sido incluidas en tópicos discursivos que representan la imagen, las actitudes y las percepciones sobre las redes sociales.

Hijos de su tiempo

Los hijos son vistos por sus padres como *hijos de su tiempo* (P2), inmersos en una situación tecnológica con la naturalidad de quien asume los cambios que sugiere el contexto en el que vive. La naturaleza social del usuario explica los factores de uso de las redes sociales. Esta adaptación social al medio se ve configurada por el carácter autodidacta de los jóvenes (Aranda, Sánchez-Navarro & Tabernero, 2009, p.16), – *ellos sí que son realmente autodidactas* (P3)-, quienes originan la fuente de su propio desarrollo como nativos digitales (Prensky, 2011). Sus progenitores manifiestan cierto recelo y también resignación en su formación, que consideran inferior – *ya vamos a ir siempre por detrás* (P2)-, particularmente en lo referente al control técnico y de programación (Arriaga, Marcellán & González, 2016), pero superior en discernimiento ético y en la aplicación de la virtud de la prudencia, por la madurez y la experiencia de la vida: *un conocimiento de lo que tienen alrededor diferente* (P4). Asimismo, confían en la cooperación mutua, como una suerte de trabajo colaborativo donde los adultos aportan sensatez y profundidad y los menores conocimientos técnicos (*en el momento en que me haga Twitter, mi hijo me va a ayudar*, P3).

En las redes sociales como en la vida

En lo que se refiere a los hijos hay una expectativa de conducta *en las redes sociales como en la vida* (P1), donde lógicamente *tú aspiras a que se porten bien en las redes sociales* (P4). El tema de la identidad (Ruiz-Corbella & De Juanas, 2013) les preocupa, pero muestran confianza en que son auténticos al manifestar su estilo de vida: *el estilo de vida que reflejan es la auténtica realidad que ellos viven, hablan de lo que les interesa, con quien les interesa. Yo creo que, me imagino que reflejarán o creo que reflejan la vida normal*

y corriente, normal y corriente que llevan (P3). Sin embargo, no olvidan que también pueden engañarles ocultando otros perfiles (*pueden tener varias cuentas*, P5).

Respetan su intimidad: *no entro evidentemente, no le voy a mirar su cuenta, igual que no le miraría su agenda, pero sí otras páginas, pero puntualmente* (P4). Los descendientes no siempre quieren mostrar sus fotografías y menos sentir que son fiscalizados por el control paterno. Sus familias sí lo ven importante. De hecho, es paradójica la emergencia del *sharenting*, pues incluye la difusión de las fotografías por las propias familias de los niños (Livingstone, Blum-Ross & Zhang, 2018). También destacan la necesidad o el deseo de una presencia adulta cercana, un tercero con algún grado de parentesco, que otorgue confianza y libertad ejerciendo la función de *cibermentor*.

El modo de ser de cada usuario es reflejo pues de su modo de ser real, teniendo en cuenta el poliedro que supone intentar reducir la complejidad de cada persona a un cliché: *cada chico es un mundo* (P1). Las jornadas cotidianas de una o un joven estudiante discurren junto a su familia y amigos; estos últimos son los protagonistas de su círculo identitario más fuerte en esta etapa de cambios drásticos (Arriaga, Marcellán & González, 2016). De este modo, según sus familias, prevén que serían contrarios al trato en la red con profesores *no sé hasta qué punto les apetecería a los menores estar chateando con su profesor sobre la clase de literatura* (P2), constatando el hecho de que ya rechazan a sus padres, excluyéndolos de su red e incluso expulsándolos (*no me dejan ser amigos de ellos o me borró de la lista de amigos*, P5) y se limitan al intercambio con sus iguales: *interactúan entre ellos* (P2). De hecho, el apoyo entre iguales junto con la familia son los factores fundamentales que activan el autoconcepto general en la adolescencia (Ramos, Rodríguez, Fernández, Revuelta & Zuazagoitia, 2016).

Gestionar riesgos y afrontar peligros: retos de la educación familiar

Uno de los asuntos que les inquieta es la privacidad (*lo importante como padres o como usuarios es la privacidad*, P3) (INTECO, 2011). Sobre todo, en lo que se refiere a revelación de datos personales que incumban al grupo familiar *que tengan cuidado; nuestra familia no es pública* (P2). Lo privado roza tangencialmente con los riesgos que podrían afectar a la integridad de sus hijos, que dicen no sufrir en ningún caso, pero reconocen tener datos y conocimiento de otras familias que lo han tenido que sobrellevar con muchas dificultades. Estos se ciñen al acoso (*es un hecho que haya chicos pequeños que en las redes sociales les hacen un acoso*, P1) y al engaño por desconocidos o falsos perfiles de adultos: *hay gente que se cuela para engañar a los niños* (P1).

La gestión del peligro - *el riesgo hay que añadirlo a la persona en la vida* (P2) - se afronta como algo inexorable; *confiar que son gente libre* (P1). Los padres discuten sobre si es posible controlar a sus hijos o no y, en cualquier caso, ligan esta intervención al grado de madurez que manifiesten los adolescentes (Livingstone, Haddon, Vincent, Mascheroni & Ólafsson, 2014). Un ejemplo de esta serían los buenos resultados académicos y la tendencia natural a autocontrolarse con el paso de los años: *tienen una primera época de un poquito de, pues no sé, de exceso en el tiempo y en dedicación. Luego ya llegarán a una etapa de velocidad de crucero en la que, más o menos hacen un uso responsable como el resto* (P3). La adicción pues sería un problema en los malos estudiantes o con problemas y, en los jóvenes de baja edad, que se autorregularían menos, por lo que demandarían mayor atención. La capacidad de desconexión sería otra competencia que debe educarse (Naval, Serrano-Puche, Sádaba & Arbués, 2016). Padres y madres no quieren una vigilancia constante, sino que más bien señalan la necesidad de una educación de los hábitos y de algunos criterios básicos y principios, confiando en la ca-

pacidad de decisión de sus descendientes: *que tengan ellos conciencia de si este me está diciendo algo que realmente, bueno, te choca, elimínalo. Si es que es comodísimo. O sea, yo creo que hay que también tener la sensatez también un poco de encauzar principios básicos* (P2). Al centro educativo le asignan un papel auxiliar en esta labor (Castillo, Felip, Quintana & Tort, 2014), encargándose de meras tareas complementarias, pero otorgándose a sí mismos el título nuclear de responsables de la educación de sus hijos: *los padres tenemos una labor importante ya que conocemos a nuestros hijos, y de estar encima de ellos y dosificar un poquito pues toda esa libertad, toda esa responsabilidad, ¿no?* (P3).

Siempre conectados

Los estudiantes están conectados siempre, siendo el tiempo la mayor preocupación de sus padres, y no tanto los contenidos. La tecnología individualiza el uso gracias a su portabilidad (BYOD) y, concretamente, el aumento de la movilidad de los dispositivos convierte a los usuarios en personas siempre conectadas. Los padres que buscan cierto control de horarios chocan con la disponibilidad que el propio medio tecnológico pone a su alcance. Y esto lo ven como un hecho irremediable.

Un factor clave de los conflictos familiares es el tiempo de dedicación a las redes sociales (Bringué & Sádaba, 2011, p.57): *“las redes constituyen un motivo de distracción que resta tiempo al estudio”*. Esta idea es refrendada por los padres, quienes asumen el riesgo confiando en la madurez que paulatinamente irán adquiriendo sus hijos. Es un hecho ineludible - *hoy en día es casi una necesidad para esta juventud las redes sociales* (P2)-, que altera las relaciones entre ellos, *no se miran a la cara ni a los ojos* (P2), y la relación con sus familias. No obstante, esta situación no frena el incansable tesón por formarles *hay que estar ahí, pendientes de la red social para estar colaborando con nuestros hijos* (P5). Los *autistas del contacto físico* (P4) rehuirían el tratarse cara a cara, y organizarían sus relaciones escudándose en la pantalla a través de la que canalizan su socialización (Arriaga, Marcellán & González, 2016). Y, en este sentido, la competencia que más señalan sus progenitores es precisamente la capacidad de socializarse: *de manera activa o de manera pasiva, estás en contacto con toda esa gente ¿no? Te ayuda a socializar* (P3).

Redes sociales en la enseñanza

El uso de las redes sociales en la enseñanza se considera positivo, pero casi inexistente. Cosa bien distinta resulta el recurso exclusivo o no crítico a las fuentes digitales: *No ha hecho nada, porque ha cortado y pegado tres o cuatro cositas de lo del cajón del vago y lo del no sé qué del cretino y el otro del perezoso total (...) estás creando demasiado autista informático y poca gente que le dé un poco al coco* (P1). Se alude a las herramientas virtuales como fuentes superficiales (Carr, 2011) y manifiestan cierta desconfianza. En la educación, como función escolar propia del centro educativo, *estamos en la prehistoria* (P3). Critican las estructuras ya existentes de comunicación entre centro y familias como *arquitecturas rígidas* (P4) no adecuadas a su sentido comunicativo, y sin el nivel de interactividad necesario: *depende cómo limites la red social, cómo hagas la arquitectura, como hagas la finalidad* (P4). Reconocen que el desarrollo de la relación entre estudiantes y profesores a través de las redes sociales quedaría en manos de los docentes, quienes soportarían esta carga dedicando tiempo y buena voluntad (*es trabajo en su tiempo libre, por buena voluntad de la tutora o el director del instituto, bueno, pues sí, si decimos, si llamamos una plataforma a que me cuelguen si faltó a clase*, P4).

Apenas mencionan las necesidades formativas de los profesores, y solo en una ocasión señalan que no todos saben pero, sobre todo, que más bien sospechan que por su actitud no estarían dispuestos. Se podría inferir también una referencia a la inadecuación metodológica, como podemos ver en este fragmento discursivo: *hay una desproporción, una disociación social en los métodos y no de los profesores, no hablo de los profesores porque yo hablaría en general y muy bien. Sino lo que es el propio sistema, el propio sistema es un sistema decimonónico con la tecnología del siglo XXI* (P4). Ahora bien, aportan varias sugerencias de utilidades posibles de las redes sociales educativas, aunque no tengan conocimiento de ellas en la actualidad. Algunas de las utilidades que citan son las siguientes: uso de foros sobre materias, resolución de dudas, apoyo por parte de alumnos destacados a alumnos de bajo rendimiento y actualización de contenidos. Se reconocen, además, los graves inconvenientes de la brecha digital por la falta de medios que, por ejemplo, se produciría entre los mismos compañeros de una clase por razón de su situación familiar respecto a la conectividad: *Ese niño lo estás ya completamente excluyendo de un centro ¿no? Es que en el colegio llega y después todo el mundo sabe* (P2).

Discusión

Se constata una visión positiva de las familias hacia el uso de las redes sociales entendiéndola esta nueva realidad como un fenómeno que ya está ahí, aunque todavía en potencia, y por tanto pendiente de ser desarrollado. Pero, al mismo tiempo, también se reconocen un buen número de cuestiones que hay que catalogar como limitaciones y dificultades.

Los riesgos o limitaciones se concretan en el temor ante unas relaciones más bien superficiales y el peligro de los desconocidos malintencionados (Bringué & Sádaba, 2011). La coincidencia es total al afirmar como condiciones de éxito para la implantación de las redes sociales en la educación dos factores: el tiempo de los profesores y la actitud positiva y la implicación de los educadores (docentes y familias).

Los adultos aquí tienen bastante que aportar: su conocimiento es más profundo e importante, pues no se reduce al manejo técnico de las herramientas, sino al conocimiento de las personas y de los principios éticos que deben regular la convivencia social. Los progenitores reclaman para sí este protagonismo: las orientaciones éticas no deben llegar del colegio, sino principalmente del hogar (*los padres tenemos una labor importante ya que conocemos a nuestros hijos, y de estar encima de ellos y dosificar un poquito pues toda esa libertad, toda esa responsabilidad, ¿no?*, P3). Se define el hogar como el lugar donde se conectan mayoritariamente y se autoconstruyen y reconocen como personas en sociedad. La familia debe ser la primera en educar y no saben exactamente qué se les escapa de las manos en cuanto al manejo de las redes sociales por parte de los adolescentes (Shin & Kang, 2016).

Las principales ventajas del uso de las redes sociales derivan de sus consecuencias: proporcionarían una mayor sociabilidad (Pérez-Bonet, 2010) y el logro de competencias profesionales, indispensables para su futuro laboral (Del Moral & Villalustre, 2012). La presencia de profesores en las redes sociales se ceñiría al ámbito educativo, pero la necesaria formación para un uso responsable corresponde a todos los que intervienen en su educación. Se entiende así al hijo, como persona en desarrollo, que depende necesariamente de las pautas educativas del adulto que adecúa sus métodos

a la herramienta, orienta con criterios y advierte de los riesgos con una supervisión mayor en adolescentes más jóvenes (Ruiz-Corbella & De-Juanas Oliva, 2013).

En suma, las familias asumen que los estudiantes viven conectados como todos los demás iguales en su entorno, se muestran de forma auténtica en la red, aunque es necesario limitar el tiempo y aumentar el control a medida que disminuye la edad. Reconocen que sus hijos progresan a su propio ritmo, lejos de profesores y padres, con redes independientes, en función de los dispositivos móviles que utilizan. Valoran muy positivamente que se desarrollen las redes entre centros educativos y familias, aunque no parecen experimentarlo excesivamente. Señalan como condición el hecho de mediar a través de la institución, fomentando la relación entre profesores y alumnos, y son conscientes de las dificultades de tiempo y motivación para que sea fructífera la relación entre profesores y familias. Auguran un futuro más integrado y armónico, donde llegará un momento en el que el uso de las redes sociales y las aplicaciones educativas podrán representar un binomio útil para dar una respuesta actual a los desafíos de la educación.

Conclusiones

Los padres y madres constatan los cambios fruto de la *brecha móvil* (Garrido et al., 2016). Las redes sociales exigen para ellos una formación adecuada para su uso efectivo en la escuela y fuera de ella. Destacan positivamente las ventajas de integración de todos los miembros de la comunidad educativa, la mejora de las relaciones y la implicación de familias y profesorado.

La comunicación versátil es el factor principal de uso, aspecto que se ha podido constatar también en investigaciones como las desarrolladas por González, Muñoz y Dans (2017). Las familias visualizan las redes sociales como una oportunidad para la innovación y el fomento de las relaciones personales entre toda la comunidad educativa. En cuanto a las finalidades de su integración en las escuelas, se menciona la mejora profesional y el desarrollo de nuevas competencias necesarias para la efectiva integración en la sociedad digital. Valoran positivamente un avance tecnológico muy alto en sus hijos. Sin embargo, detectan una laguna en el uso escolar y una necesidad imperiosa de formación, sobre todo, como factor de empleabilidad de sus hijos (Kirschner & Karpinski, 2010). La formación ética prefieren encauzarla desde sus casas. Se comenta la percepción de “una igualdad en las relaciones” a través de las redes sociales, en cuanto que son elementos uniformadores de las relaciones personales (piénsese, por ejemplo, en la función integradora que tienen las redes respecto a las relaciones con los ausentes de las aulas, tales como los enfermos), junto a una *grave desigualdad* generada por la brecha digital derivada, en algunos casos, de la falta de medios y, en general, porque adultos y menores son asimétricos en sus intercambios comunicativos (Rial, Gómez, Braña & Varela, 2014). Los padres y madres plantean prejuicios y temores frente a las redes sociales, pero concluyen a favor de la confianza en la paulatina madurez que se da con el crecimiento y la educación en libertad como fuente de responsabilidad.

Escuchar a las familias ha sido el foco elegido para esta investigación, puesto que su responsabilidad como agente educador resulta indiscutible. A partir de este trabajo pueden formularse tres posibles recomendaciones. La necesidad de mantener un nivel alto de educación digital entre los padres, la imprescindible colaboración con los centros educativos y una fuerte demanda para acercar el mundo juvenil y el adulto.

Apoyos y financiación

Este artículo se elaboró en el marco del proyecto “Cómo aprenden los mejores docentes universitarios en la era digital: impacto de las ecologías de aprendizaje en la calidad de la docencia”, parcialmente financiado por el MINECO (Referencia: EDU2015-67907-R).

Referencias bibliográficas

- Almu, A., & Buhari, B. (2014). Effect of Mobile Social Networks on Secondary School Students. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(5), 6333-6335. Recuperado de: <http://ijcsit.com/docs/Volume%205/vol5issue05/ijcsit2014050574.pdf>
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J., & Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: UOC.
- Arriaga, A., Marcellán, I., Baraze, M., & González, R. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre Educación*, 30, 197-216. doi: <https://doi.org/10.15581/004.30.197-216>
- Ballesta, F. J., Lozano, J., Cerezo, M. C., & Soriano, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, 16, 109-130. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2365>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Buckingham, D. (2008). *Introducing Identity*. Institute of Education, University of London, Centre for the Study of Children, Youth and Media.
- Burrow-Sánchez, J., Call, M., Zheng, R., & Drew, C. (2011). Are Youth at Risk for Internet Predators?: What Counselors Need to Know. *Journal of Counseling and Development*, 89(1), 3-10. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00055.x>
- Busquet, J., Medina, A., & Ballano, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 115-135. doi: <https://doi.org/10.14198/ME-DCOM2013.4.2.06>
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 45, 4-19. Recuperado de: <http://cursa.ihmc.us/rid%3D1M92QYFT5-2BBGPTG-1QT0/julio%20cabero.pdf>
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

- Cartagena, M. (2016). Uso pedagógico de Facebook y su contribución en la autoeficacia docente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 115-129. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.115>
- Castillo, J. Felip, N., Quintana, A., & Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 81-97. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41291>
- Chan, N. Walker, C., & Geaves, A. (2015). An exploration of students' lived experiences of using smartphones in diverse learning contexts using a hermeneutic phenomenological approach. *Computers & Education*, 82, 96-106. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.001>
- Christakis, N., & Fowler, J. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo afectan nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Colás, P., González, T., & de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 15-23. doi: <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Commons Sense Media (2018). *2017-2018 annual report*. Recuperado de: <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/pdfs/annual-report-web-spreads.pdf>
- Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 001-004. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.145>
- Del Moral, M. E., & Villalustre, L. (2012). Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo. *RELATEC*, 11(1), 41-51. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/843>
- Domingo, A. (2013). *Redes sociales y educación*. Madrid: Encuentro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gabelas, J. A., Marta, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein*, (9). Recuperado de: <http://uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-DaniAranda.html>
- Garrido, M., Busquet, J., & Munté, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (54), 44-57. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, M. (2013). *E-España Informe anual 2013 sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Orange. Recuperado de: http://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eEspana_2013_web.pdf
- Goetz, J. P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M., Muñoz, P., & Dans, I. (2017). Factors which motivate the use of social networks by students, *Psicothema*, 29(2), 204-210. doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.127>

- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación y Orange (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Recuperado de: http://www.inteco.es/guias_estudios/Estudios/Estudio_moviles_3C2011
- Tong, S. (2016). Extending social networking into the secondary education sector. *British Journal of Educational Technology*, 47(4). doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12259>
- Jong, B. S., Lai, C. H., Hsia, Y. T., Lin, T. W., & Liao, Y. S. (2014). An exploration of the potential educational value of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 2012-11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.007>
- Kirschner, P., & Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2011). *EU Kids Online III. A new project*. London: LSE, EU Kids Online. Recuperado de: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.as>
- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., & Zhang, D. (2018). *What do parents think, and do, about their children's online privacy? Parenting for a Digital Future: Survey Report 3, Department of Media and Communications*. London, UK: The London School of Economics and Political Science. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/87954/1/Livingstone_Parenting%20Digital%20Survey%20Report%203_Published.pdf
- Losada, J., & Lopez-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Paraninfo.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la de la información. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mora, H. (2015). Management of social networks in the educational process. *Computers in Human Behavior*, 51, 890-895. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.010>
- Muñoz-Carril, P. C., Dans, I., & González-Sanmamed, M. (2019). Social Networks and Their Uses in The Field Of Secondary Education. En N. Dey, S. Borah, R. Babo y A. Ashour (Eds.), *Social Network Analytics. Computational Research Methods and Techniques* (pp. 203-226). London: Academic Press. Elsevier Inc.
- Naval, C., Serrano-Puche, J., Sádaba, C., & Arbués, E. (2016). Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 73-90. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20161727390>
- Pérez-Bonet, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=367>
- Pew Research Center (2018). *How Teens and Parents Navigate Screen Time and Device Distractions*. Recuperado de: <http://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-time-and-device-distractions/>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: <https://www.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. En K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruiz-Corbella, M., & De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación*, 25, 95-113. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1883>
- Sáez Molero, J. J. (2016). *La educación a través de las redes sociales: del análisis a una propuesta pedagógica*. Tesis Universidad de Castilla La Mancha.
- Sánchez, M., Serrano, J. L., & Prendes, M. (2013). Análisis comparativo de las interacciones presenciales y virtuales de los estudiantes de Enseñanza Obligatoria. *Educación XX1*, 16(1), 351-374. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.730>
- Shin, W., & Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, 54, 114-123. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.062>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Thuseethan, S., & Kuhanesan, S. (2014). Positive and Negative Impacts of Facebook on University Students: SriLankan Perspective. *The IUP Journal Of Information Technology*, 10(3), 718. Recuperado de: <https://goo.gl/x0XKhc>
- Tsitsika, A., Tzavela, E., Mavromati, F., & the EU NET ADB Consortium (2013). *Research on Internet Addictive Behaviours among European Adolescents*. Recuperado de: <https://www.socialweb-socialwork.eu/content/research/index.cfm/action.showfull/key.1001/secid.25/secid2.49/secid3.0>
- UK council for child internet safety (2010). *Good practice guidance for the providers of social networking and other user-interactive services*. Recuperado de: <http://www.education.gov.uk/ukccis/downloadlink.cfm?catstr=latesCdocuments&downloadurl=SOCIAL.NETWORKINGGUIDANCE2010FINALREFRES-HED.pdf>
- Van Dalen, D., & Meyer, W. (1983). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zheng, R., & Cheok, A. (2011). Singaporean Adolescents' Perceptions of On-line Social Communication: An Exploratory Factor Analysis. *Journal Educational Computing Research*, 45(2), 203-221. doi: <https://doi.org/10.2190/EC.45.2.e>