



Modalidad de estudio, presencial o en línea, y la adicción a las redes sociales virtuales.

Study mode, face-to-face or online, and addiction to virtual social networks.



Rubicelia Valencia-Ortiz; rubivalencia@gmail.com

Macmillan Education (México) - Universidad del País Vasco (España)



Julio Cabero-Almenara; cabero@us.es

Universidad de Sevilla (España)



Urtza Garay; urtza.garay@ehu.eus

Universidad del País Vasco (España)

Resumen

Actualmente, las redes sociales virtuales son uno de los recursos más utilizados por jóvenes y adolescentes, lo que conlleva que sus niveles de adicción también se estén viendo incrementados. Tomando como base este hecho, se presenta una investigación que tiene como objetivo analizar las percepciones que los estudiantes y sus profesores tienen sobre los grados de adicción a las redes sociales que presentan. La muestra la conforman 17600 estudiantes de México, de los que 15751 realizaban sus estudios online y 1849 de forma presencial, y 1498 docentes, 1222 de las modalidades de enseñanza en línea y 276 de la presencial. El instrumento utilizado para establecer los niveles de adicción es el cuestionario "Social Media Addiction Scale-Student Form" (SMAS-SF), adaptado y fiabilizado al contexto mexicano. Entre los resultados destaca que, en general, los estudiantes no consideran que presentan altos niveles de adicción, frente al profesorado que señala lo contrario. Además, son los estudiantes que desarrollan sus estudios de forma presencial los que muestran mayor grado de adicción a las redes sociales.

Palabras clave: redes sociales, adicción, jóvenes, profesorado

Abstract

Currently, virtual social networks are one of the most used resources by young people and adolescents, which means that their levels of addiction are also being increased. Based on this fact, a study is presented that aims to analyze the perceptions that students and their teachers have about the degrees of addiction to social networks that they present. The sample is made up of 17600 students from Mexico, of whom 15751 carried out their studies online and 1849 in person, and 1498 teachers, 1222 of the online teaching modalities and 276 of the face-to-face. The instrument used to establish levels of addiction is the "Social Media Addiction Scale-Student Form" (SMAS-SF) questionnaire, adapted and made reliable in the Mexican context. Among the results, it stands out that, in general, students do not consider that they have high levels of addiction, compared to teachers who indicate the opposite. In addition, the students who carry out their studies in person that show the highest degree of addiction to social networks.

Keywords: social media, addiction, youth, teachers



1.INTRODUCCIÓN

Las redes sociales virtuales son uno de los recursos tecnológicos más utilizados por los jóvenes y adolescentes en los momentos actuales, según el Instituto Nacional de Estadística (2018) de España, el 67,4 % de los usuarios de internet en los últimos tres meses han participado en redes sociales de carácter general, como Facebook, Twitter o YouTube, siendo los más participativos los estudiantes (el 91,2%) y los jóvenes de 16 a 24 años (90,6%). En México, el uso mayoritario de Internet es para el acceso a las redes sociales (82%) seguido de enviar/recibir mensajes instantáneos (78%) (Asociación de Internet Mx, 2019).

Tal "éxito" se debe a una serie de motivos, por una parte, a la popularización de los smartphones para conectarse a la red (Gértrudix et al., 2017; Instituto Nacional de Estadística, 2018; Asociación de Internet de Mx, 2019; Srigley, 2020); tal es la relación entre estos dos elementos, que para algunos autores la adicción a los teléfonos móviles y a las redes sociales virtuales están fuertemente conectadas (Jasso et al., 2017; Kuss y Griffiths, 2017; Arnavut et al., 2018; Garrote et al., 2018; Delgado, 2019). Y por otra, a las propias características de las redes sociales virtuales, como: no necesidad de contacto físico para la comunicación, poder disponer en el mundo virtual de una identidad diferente a la del mundo real, facilitar la relación social a las personas que tienen dificultad para tener relaciones sociales en la vida real, son fáciles de acceder a ellas, no requieren un gran dominio tecnológico para incorporarse a ellas, ofrecen la posibilidad de comunicarse simultáneamente a un grupo amplio de personas al mismo tiempo, favorecen el anonimato, las personas pueden sentirse muy populares en ellas, y uno puede borrarse de ellas sin dificultad (Fuentes et al., 2015; Flores et al., 2016).

Tales aspectos repercuten en que las personas, sobre todos los jóvenes y adolescentes, muestren un elevado nivel de satisfacción al estar conectadas a ellas (Orange, 2018; Tejada et al., 2019). Ahora bien, tal grado de satisfacción y utilización, como la investigación ha demostrado, nos lleva a que "existe una línea muy fina entre el uso habitual no problemático frecuente y el uso problemático y posiblemente adictivo de los SRS, lo que sugiere que los usuarios que experimentan síntomas y consecuencias tradicionalmente asociados con adicciones relacionadas con sustancias (es decir, notoriedad, modificación del estado de ánimo, tolerancia, abstinencia, recaída y conflicto) pueden ser adictos al uso de redes sociales" (Kuss y Griffiths, 2017, p.11).

Aspecto de la adicción sobre el que están llamando la atención diferentes autores tras la realización de una diversidad de estudios que ponen de manifiesto el uso compulsivo y excesivo que se hacen de ella (Yu et al., 2016; Kuss y Griffiths, 2017; Valerio y Serna, 2018; Díaz-Vicario et al., 2019; Tejada et al., 2019; Cabero et al., 2020).

Este grado de abuso y adicción, trae consigo una serie de problemas: tendencia a la necesidad de ser notificados de algo inmediatamente, lo que repercute en un elevado grado de ansiedad (Sahín, 2018); síntomas de depresión (Lozano-Blasco y Cortés-Pascual, 2020), distorsión entre el mundo real y virtual (Llamas y Pagador, 2014), síntomas de abstinencia (Yu et al., 2016), pérdida de la



identidad (Flores et al., 2016), problemas de salud (Abbullah, 2020), descontrol e interferencia con la vida (Calvo y San Fabián, 2018), privación de sueño (Xanidis y Brignell, 2018; Gordo et al., 2018), pérdida de interés por el desarrollo de otras actividades (Li et al., 2016), acoso a compañeros (González y Prendes, 2018), depresión (Boonvisudhi y Kuladee, 2017) y problemas familiares (Díaz-Vicario et al., 2019).

Teniendo también consecuencias negativas respecto al rendimiento académico alcanzado por el estudiante (Blachnio et al., 2016; Cañón, 2016; Kim et al., 2017; Malo et al., 2018). Pero además de lo apuntado, dos son las preocupaciones que se abren sobre las adicciones a las redes sociales: por una parte, que tiende a mostrarse en las personas de menor edad, y por tanto con menos formación para enfrentarse a la situación planteada como los jóvenes y adolescentes (Castro y Moral, 2017; Gordo et al., 2018; Orange, 2018; Tejada et al., 2019); y por otra, que los alumnos no tienden a ser consciente de dicho grado de adicción (Marín et al., 2015; Marín et al., 2019), incluso cuando son conscientes del uso excesivo que llevan en las redes sociales admiten no poder llegar a controlarse (Jiang, 2018), o simplemente no desean hacerlo (Fuentes et al., 2015).

Finalmente, se debe señalar que esta situación está alcanzando tal grado de preocupación en la sociedad, que ya se están presentando leyes como la propuesta por el senador de EE.UU. de Norteamérica John Hawley la “Social Media Addiction Reduction Technology Act” (Ley de Tecnología para la Reducción de la Adicción a las Redes Sociales- <https://bit.ly/2ZnijWo>), para corregir las medidas que los fabricantes de tecnología incorporan en los dispositivos para mantenernos más tiempo conectados a ellos.

2. LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se persiguen en el trabajo son:

1. Analizar si las percepciones que los estudiantes tienen de su grado de adicción a las redes sociales se diferencian por la modalidad de estudio, presencial o en línea.
2. Analizar si las percepciones que los docentes tienen del grado de adicción a las redes sociales que tienen sus estudiantes, se diferencian por la modalidad de estudio, presencial o en línea.

Para su análisis se realizó un estudio “exposfacto” de carácter descriptivo (Mateo, 2004).

2.1 Muestra

La muestra de la investigación estuvo formada por 17600 estudiantes (5451 hombres y 12149 mujeres) que estudiaban el nivel de la preparatoria mexicana y por 1498 profesores (596 hombres y 902 mujeres), que impartían docencia en el citado nivel. De ellos, 15751 alumnos realizaban los estudios en la modalidad en línea y 1849 de manera presencial, y por lo que se refiere a los



docentes, 1222 trabajaban en la modalidad en línea y 276 de forma presencial. Los participantes en la modalidad en línea cursaban los estudios en la preparatoria en Línea SEP (Secretaría de Educación Pública de México), mientras que los que la cursaban de manera presencial cursaban los estudios en el Colegio de Bachilleres en Ciudad de México.

El procedimiento utilizado para la selección de la muestra ha sido incidental o de conveniencia y no probabilística, que viene determinada entre otras características por la facilidad que el investigador tiene acceso a la misma y por la no aplicación de ninguna técnica de muestreo (Cid y otros, 2007; Hernández y otros, 2010).

La gran mayoría de estudiantes tenían “menos de 20 años” (f=4101, 23,30%) y “entre 20 y 25 años” (f=2710, 15,40%).

Respecto a la frecuencia con que utilizaban las redes sociales, señalar que la gran mayoría (f=8241, 46,82%) señalaron que la utilizaban “varias veces al día”, seguidos de los que la utilizaban “al menos una vez al día” (f=4132, 23,48%), “dos o tres veces a la semana” (f=1847, 10,49%) , “varias veces por semana” (f=1847, 10,49%), y “menos de una vez a la semana” (f=138, 7,84%).

Por lo que se refiere al número de horas que utilizaban las RSO a la semana, el mayor porcentaje lo ocupaban “entre 1-5 horas” (32,05%), seguidos de “entre 5-10 horas” (22,64%), “menos de 1 hora” (15,61%), y “entre 15-20 horas” (7,27%). Ningún estudiante indicó que las utilizaba “más de 25 horas”.

La muestra fue no probabilística, intencional o de conveniencia (Sabariego, 2012), y por tanto se estableció según las necesidades requeridas por la investigación y se consideró a sujetos voluntarios que formaban parte de la población objeto de estudio.

2.2 Instrumento de recogida de información

Para el diagnóstico de la adicción de las redes sociales se utilizó la escala “Social Media Addiction Scale-Student Form - SMAS-SF” (Sahin, 2018), traducida, adaptada y fiabilizada al contexto mexicano (Valencia y Cabero, 2019; Valencia y Castaño, 2019). La versión final de la escala mexicana estaba conformada por 28 ítems con construcción tipo Likert y cinco opciones de respuesta (de 1=fuertemente en desacuerdo a 5=fuertemente de acuerdo).

Los estudios previos realizados sobre la versión mexicana del “SMAS-SF” (Valencia y Cabero, 2019), permitió agrupar los ítems en cuatro factores:

1. “Problemas”: Consecuencias que se producen en el mundo social, laboral, académica, familiar y personal del sujeto, como consecuencia del excesivo tiempo que la persona invierte en estar conectado a Internet. Las actividades que realiza la persona en la red afectan negativamente en su vida.



2. “Satisfacción”: Situación de placer que siente el sujeto cuando se encuentra conectado a las redes sociales. La persona al estar conectada supera los problemas de obsesión y pasa a un estado gozoso.
3. “Obsesión de estar informado”: Malestar que se produce en la persona por pensar que pueden estar ocurriendo cosas en Internet y él se las está perdiendo, y por ello siente la obsesión por estar siempre dentro de ella, para no perderse nada de los que está ocurriendo en el mundo. Y por ello se produce la necesidad de estar siempre en ella.
4. “Necesidad/obsesión de estar conectado”: Malestar que se produce en el individuo cuando no está conectado y siente la necesidad de superar la abstinencia que siente por esta constantemente dentro de la red. Ello le lleva a pensar activamente en los medios sociales a los cuales está conectado, y pasar de uno a otro constantemente.

En la Tabla 1, se presentan los valores alfa de Cronbach, obtenidos tanto para la globalidad del instrumento, como para los cuatro factores que lo formaban. Valores que sugerían altos niveles de fiabilidad (Mateo, 2004).

Tabla 1. Índice de fiabilidad del instrumento.

Dimensión	Alfa de Cronbach
Total instrumento	.926
Problemas	.827
Satisfacción	.836
Obsesión por estar informado	.826
Necesidad de estar conectado	.797

El instrumento se administró vía internet, durante el curso académico 2018-19 y los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa SPSS v.24.

3. RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los resultados alcanzados, en primer lugar, presentaremos los obtenidos con la globalidad del instrumento, inicialmente con los estudiantes y después con los docentes; y, en segundo lugar, con los diferentes factores que conforman el instrumento.

Las hipótesis que analizaremos son las siguientes:

- Hipótesis nula (H0): No existen diferencias significativas entre el grado de adicción a las redes sociales mostrado por los alumnos que cursan la preparatoria en línea y los que lo hacen de forma presencial, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05.



- Hipótesis alternativa (H1): Si existen diferencias significativas entre el grado de adicción a las redes sociales mostrado por los alumnos que cursan la preparatoria en línea y los que lo hacen de forma presencial, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05.

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas en ambos colectivos.

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas por los estudiantes que cursaban la preparatoria en línea y de forma presencial.

Grupo	N	Media	Desviación Típica
Alumnos en línea	15751	1,9661	,57257
Alumnos presenciales	1849	2,4141	,60798

Para el contraste de las hipótesis aplicaremos en primer lugar el estadístico de Levene, para asumir o no la igualdad de la varianza, y en función de ello, determinar el valor t de Student que utilizaremos. Los valores alcanzados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Valores t de Student

	Test de Levene		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Se asumen varianzas iguales	,242	,623	-31,619	17598	.000(**)
No se asumen varianzas iguales			-30,156	2249,983	.000

Al no resultar significativo el test de Levene, se asume la igualdad de las varianzas y en consecuencia el valor t de Student que utilizaremos será $t=-31,619$, que es significativo a $p \leq 0,001$ para 17598 grados de libertad. En consecuencia, podemos rechazar la H_0 , y aceptar la H_1 con un nivel de significación $p \leq 0,001$.

Por tanto, podemos concluir que hay diferencias significativas entre el grado de adicción a las redes sociales mostrado por los grupos comparados: los alumnos que estudian la preparatoria mexicana de forma presencial tienen una percepción de mayor grado de adicción, que la que lo cursan en línea.

Analizado el tamaño del efecto, el valor "g" alcanzado fue de .777251. Valor que nos sugiere de acuerdo con las indicaciones de Cohen (1988), un efecto grande de las diferencias encontradas.

Una vez realizado el contraste de las hipótesis formuladas para el total de la escala, se efectuó el contraste para los cuatro factores que componían la escala. En la Tabla 4, se ofrecen los valores medios y desviaciones típicas alcanzadas.



Tabla 4. Medias y desviaciones típicas en los cuatro factores para los alumnos que estudiaban en línea y de forma presencial

Problemas	N	Media	Desviación Típica
Alumnos en línea	15751	1,5980	,57031
Alumnos presenciales	1849	2,0547	,69668
Satisfacción	N	Media	Desviación Típica
Alumnos en línea	15751	1,7734	,65243
Alumnos presenciales	1849	2,2377	,70697
Obsesión por estar informado	N	Media	Desviación Típica
Alumnos en línea	15751	2,3924	,74437
Alumnos presenciales	1849	2,7934	,71431
Necesidad/obsesión de estar conectado	N	Media	Desviación Típica
Alumnos en línea	15751	2,2932	,85172
Alumnos presenciales	1849	2,7780	,82825

Aplicados el estadístico de Levene y t de Student, los valores alcanzados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Test de Levene y t de Student para los cuatro factores.

Problemas	Test de Levene		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Se asumen varianzas iguales	83,060	,000	-31,761	17598	,000
No se asumen varianzas iguales			-27,138	2148,625	,000(**)
Satisfacción	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	6,584	,010	-28,683	17598	,000
No se asumen varianzas iguales			-26,921	2233,358	,000(**)
Obsesión por estar informado	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	22,816	,000	-22,004	17598	,000
No se asumen varianzas iguales			-22,732	2344,722	,000(**)
Necesidad/obsesión de estar conectado	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	9,256	,002	-23,219	17598	,000
No se asumen varianzas iguales			-23,737	2331,062	,000(**)

En primer lugar, señalar que, en los cuatro análisis efectuados con el test de Levene al ser significativo a $p \leq 0,05$ no se asume la igualdad de las varianzas de forma que los valores que utilizaremos del estadístico t de Student son los siguientes: Factor I: $t = -27,138$; Factor II: $t = -26,921$; Factor III $t = -22,732$; y, Factor IV $t = -22,732$. Dichos valores nos permiten rechazar en los cuatro casos las H_0 formuladas, con un riesgo alfa de equivocarnos de $p \leq 0,001$.

En consecuencia, hay diferencias significativas entre los estudiantes que cursaban la preparatoria en línea y los que lo hacían a distancia en lo que se refiere a las percepciones que tenían respecto a los problemas que le generan estar conectados a las redes sociales, la satisfacción que les



produce el estar conectados a ellas, la obsesión por estar informados a través de ellas, y la necesidad/obsesión que poseen por estar conectados; son los alumnos presenciales los que sienten más esa necesidad en cada uno de los cuatros factores.

Por lo que se refiere al tamaño del efecto, en la Tabla 6 se presentan los valores para cada uno de los factores.

Tabla 6. Tamaño del efecto.

Factor	G de Hedges
Problemas	0.780864
Satisfacción	0.705227.
Obsesión por estar informado	0.540963.
Necesidad/obsesión por estar conectado	0.570833.

Los resultados encontrados señalan que se han dado un gran efecto en el factor “Problema”, e intermedio en los factores: “Satisfacción”, “Obsesión por estar informado” y “Necesidad/obsesión de estar conectado”.

De nuevo se contrastará la H0, que hará referencia a la no existencia de diferencias significativas y la H1, a la existencia de esta al nivel de significación de .05. Comenzando el análisis con la globalidad del instrumento, y continuando con cada factor.

Las puntuaciones medias alcanzadas se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los profesores que trabajan en la preparatoria en línea y de forma presencial.

Grupo	N	Media	Desviación Típica
Profesores en línea	1222	3,5131	,65609
Profesores presenciales	276	3,7858	,53697

En la Tabla 8, se presentan los valores alcanzados con los estadísticos de Levene y t de Student.

Tabla 8. Valores de los t de Levene y de student para los profesores que desarrollan su actividad profesional de la enseñanza de la preparatoria en línea y de forma presencial.

	Test de Levene				
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	14,382	,000	-6,435	1496	,000
No se asumen varianzas iguales			-7,296	479,440	.000(**)

El valor alcanzado en el test de Levene, lleva a no asumir la igualdad de las varianzas y, en consecuencia, el valor t de Student utilizados fue $t=-7,296$, significativo a $p \leq 0,001$ para 479,440 grados de libertad. Valores que permiten rechazar la H_0 y aceptar la H_1 a $p \leq 0,001$.

A partir de los resultados, podemos concluir que hay diferencias significativas entre las percepciones de los profesores sobre los alumnos que estudian en línea y las de los profesores en la modalidad presencial, respecto al grado de adicción que presentan respecto a las redes sociales de sus alumnos, con un riesgo alfa de equivocarnos inferior al 0,001. Los docentes de la modalidad presencial perciben que sus alumnos son más adictos a las redes sociales, que aquellos que desempeñan su actividad profesional de la enseñanza en línea.

Respecto al tamaño del efecto de las diferencias encontradas, y aplicando de nuevo el estadístico “g de Hedges”, el valor obtenido es de: 0.428926. De ahí se infiere que el tamaño del efecto es moderado pequeño.

En la Tabla 9 se presentan las medias y desviaciones típicas alcanzadas en los cuatro factores de la escala.

Tabla 9. Medias y desviaciones típicas en los cuatro factores obtenidas por los profesores que desarrollaban su actividad profesional en línea o de manera presencial.

Problemas	N	Media	Desviación Típica
Profesores en línea	1222	3,3005	,77364
Profesores presenciales	276	3,6762	,67068
Satisfacción	N	Media	Desviación Típica
Profesores en línea	1222	3,4515	,77992
Profesores presenciales	276	3,7681	,63962
Obsesión por estar informado	N	Media	Desviación Típica
Profesores en línea	1222	3,6222	,61724
Profesores presenciales	276	3,6915	,59128
Necesidad/obsesión por estar conectado	N	Media	Desviación Típica
Profesores en línea	1222	3,8554	,81962
Profesores presenciales	276	4,2011	,62947

En la Tabla 10, se presentan los valores t de Student para el contraste de las hipótesis de igualdad o diferencia entre ambos colectivos.



Tabla 10. Test de Levene y t de Student en los cuatro factores para los profesores que trabajan en línea y de forma presencial en la preparatoria.

	Test de Levene		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Problemas					
Se asumen varianzas iguales	7,828	,005	-7,458	1496	.000
No se asumen varianzas iguales			-8,159	455,852	.000(**)
Satisfacción					
Se asumen varianzas iguales	17,888	,000	-6,284	1496	.000
No se asumen varianzas iguales			-7,116	478,553	.000(**)
Obsesión por estar informado					
Se asumen varianzas iguales	,011	,916	-1,699	1496	.090
No se asumen varianzas iguales			-1,745	421,282	.082
Necesidad/obsesión de estar conectado					
Se asumen varianzas iguales	21,172	,000	-6,582	1496	.000
No se asumen varianzas iguales			-7,759	509,119	.000(**)

Tres de los tests de Levene (factor I, II y IV) han resultado significativos, por tanto no se asumirán las varianzas iguales, mientras que en el factor III no ha resultado significativo y entonces asumiremos las varianzas iguales y seleccionaremos el valor correspondiente. Los valores t de Student que utilizamos en cada factor son: Factor I: $t = -8,159$; Factor II: $t = -7,116$; Factor III $t = -1,699$; y Factor IV $t = -7,759$. Dichos valores nos permiten rechazar las H_0 formuladas con un riesgo alfa de equivocarnos de $p \leq 0,001$ en los factores I, II y IV; por ello, aceptamos la alternativa de existencia de diferencias en estos casos. No rechazamos la H_0 en el factor III con un riesgo alfa de equivocarnos de $p \leq 0,05$.

Podemos concluir que hay diferencias significativas entre las percepciones que los profesores de los alumnos que cursan la preparatoria en línea y los de la modalidad presencial, tienen respecto a los problemas que muestran los estudiantes al estar conectados, la satisfacción por estarlo y la necesidad/obsesión por estar conectado. Son los profesores de los alumnos que estudian de forma presencial los que perciben que los alumnos tienen un mayor grado de adicción.

Por el contrario, tanto los profesores de los alumnos que estudian en línea como los que lo hacen de forma presencial, muestran las mismas percepciones respecto a la “necesidad/obsesión” de estar conectado observada en sus estudiantes, pues dicho factor no se ha rechazado la H_0 .

Analizado el tamaño del efecto en aquellos casos en los que se ha rechazado la H_0 , los valores obtenidos mediante el estadístico “g de Hedges”, se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. Valores g de Hedges para los factores donde se rechazaron la H_0 .

Factores	G de Hedges
Problemas	0.560178.
Satisfacción	0.418736.
Necesidad/obsesión de estar conectado	0,438642.



Los datos permiten señalar que los valores del tamaño del efecto han sido intermedio en los tres factores en los cuales rechazamos la H0: “Problemas”, “Satisfacción” y “Necesidad/obsesión de estar conectado”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera conclusión que se puede destacar del estudio es que ambos colectivos de estudiantes, no consideran que presentan unos niveles de adicción a las redes sociales que se consideran como preocupante, hecho que coincide con los hallazgos encontrados por otros autores (Marín et al., 2015; Marín et al., 2019). Por el contrario, sus profesores opinan lo contrario, y consideran, independientemente de que trabajen en la educación presencial o en línea, que los alumnos presentan un grado elevado de adicción a las redes sociales.

Los resultados anteriores se encontraron, tanto para la globalidad de la escala, como para los diferentes factores que la conforman: problemas, satisfacción, obsesión por estar informado y necesidad/obsesión de estar conectado. Situando los profesores las puntuaciones medias más elevadas en el factor “necesidad/obsesión de estar conectado”, donde las medias en una escala del 1 al 5, se sitúan en el 3.86 (profesores en línea) y 4.20 (profesores presenciales).

Respecto a los objetivos fundamentales de nuestro estudio, señalar que se han encontrado diferencias significativas en función del lugar de estudio o trabajo (presencial o en línea) donde se desenvuelve el alumnado y el profesorado. Los estudiantes que estudian de forma presencial muestran un mayor grado de adicción a las redes sociales que los que lo hacen a distancia; por otra parte, los docentes que trabajan de forma presencial señalan que sus estudiantes presentan un mayor grado de adicción a las redes sociales que los que lo hacen en línea. Y tales diferencias se han mostrado por lo general con un tamaño de efecto grande, y tanto en la globalidad de la escala como en sus cuatro factores.

Tales diferencias se deben a una serie de razones. Por una parte, se ha señalado que la edad es una variable que incide en el nivel de adicción a las redes sociales, a menor edad mayor posibilidad de hacer un uso abusivo de las redes sociales (Ahmadi, 2014; Koyuncu et al., 2014; Gordo et al., 2018), y en nuestro caso la banda de edad de los alumnos que cursaban en línea era más elevada.

Como se ha sugerido por diferentes autores, una de las competencias que deben manejar los estudiantes que siguen una modalidad virtual, es la de la autorregulación del aprendizaje y la gestión del tiempo (Kizilcec Pérez-Sanagustín y Maldonado, 2017; Garrote et al., 2018; Yanga et al., 2018). Autorregulación que es básica para que las personas sean capaces de desconectarse de las redes sociales pasado un tiempo de estar en ellas (Fuentes et al., 2015), y bien pudiera ser que los estudiantes en la modalidad virtual fueran más competentes en el dominio de esta competencia cognitiva, y por tanto hubieran superado la fase de estar obsesionado por estar en ellas.



Otra posible explicación se encuentra en la competencia digital que poseyeran ambos colectivos. Los estudiantes que cursan la formación en línea, por lo general movilizan más herramientas tecnológicas, desde las plataformas de formación virtual, hasta las herramientas de la web 2.0, y las propias redes sociales, que los que lo hacen de forma presencial; lo que repercute en que puedan tener percepciones más positivas y realistas respecto a la utilización de las redes sociales (Peña et al., 2018; Mayor et al., 2019). Como se presenta en diferentes propuestas de formación de los alumnos en la competencia digital, una de las dimensiones hace referencia a los aspectos sociales y éticos (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Cabero-Almenara et al., 2012), es decir, a un uso adecuado y correcto, discriminando conductas negativas y perjudiciales.

También ello se puede explicar porque los alumnos de la virtualidad tengan unas percepciones de la tecnología más asociada a la formación e instrucción, y menos al divertimento y al ocio, como puede ocurrir con los otros estudiantes no tan acostumbrados al uso educativo de las tecnologías (Rivero, 2018).

En síntesis las grandes conclusiones del trabajo son las siguientes: hay percepciones diferentes respecto al grado de adicción que profesores y alumnos tiene respecto a la adicción que los alumnos tienen respecto a las mismas, los alumnos no creen que presentan este nivel de adicción; los alumnos que cursan los estudios de forma presencial muestran más grado de adicción a las redes sociales que los que lo hacen de forma a distancia; la edad de los estudiantes influye en el grado de adicción que presentan de las redes sociales; la competencia digital que tienen los alumnos que estudian de forma presencial y a distancia son diferentes y de forma específica respecto a las redes los alumnos que estudian a distancia las perciben más para la formación, mientras que los presenciales más para el ocio.

Finalmente señalar, de acuerdo con Vondráčková y Gabrhelík (2016), que se hace necesario realizar investigaciones específicas sobre intervenciones, intervenciones que no solo deben centrarse en los estudiantes, sino también en los padres de los estudiantes y en sus profesores. En este sentido, recientemente por Prats et al. (2018), que han descrito una experiencia de organización de talleres y acciones formativas, que se han mostrado eficaces.

5. REFERENCIAS

- Abullah, S. (2020). The Digital World for Children and its Relationship with Personality Disorders: Exploring Emerging Technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 213-221.
- Ahmadi, K. (2014). Internet addiction among Iranian adolescents: a nationwide study. *Acta Médica Iránica*, 52(6), 467-482.



- Arnavut, A., Nuri, C. y Direktör, C. (2018). Examination of the relationship between phone usage and smartphone addiction based on certain variables. *Anales de Psicología*, 34(3), 446-450. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.321351>
- Asociación de Internet Mx (2019). *20 años*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LJdEWz>
- Blachnio, A., Przepiorka, A., y Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701-705. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.026>
- Boonvisudhi, T. y Kuladee, S. (2017). Association between Internet addiction and depression in Thai medical students at Faculty of Medicine, Ramathibodi Hospital. *PLOS ONE*, 20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174209>
- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V. y Llorente-Cejudo, M. (2012). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida*. Eduforma.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2019). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero-Almenara, J. et al. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: un estudio en el contexto latinoamericano. *Revista Complutense de Educación*. 31(1), 1-12.
- Calvo, S. y San Fabián, J. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: Representaciones del yo en formato imagen. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 167-181. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12>
- Cañón, S. (2016). Uso de internet y su relación con la salud en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales (Caldas-Colombia), 2015-2016. *Archivos de Medicina*, 16(2), 312-325.
- Castro, A. y Moral, M. (2017). Uso problemático de redes sociales 2.0 en nativos digitales: Análisis bibliográfico. *Health and Addictions. Salud y drogas*, 17(1), 73-85.
- Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2007). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Pearson Educación.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Delgado, P. (2019). *La adicción a los celulares preocupa a estudiantes y docentes*. Observatorio de Innovación Educativa.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Flores, O, Jiménez, M., González, M., Aragón, E. y Gazpar, J. (2016). Hábitos de los adolescentes sobre el uso de las Redes Sociales: caso de estudio en secundarias públicas. *Revista Digital Universitaria*, 17(10), 1-12.



- Fuentes, J.L. Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, A. y Serna, R. (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes Universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 109-121. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.07>
- Gértrudix, M., Borges, E., y García, F. (2017). Vidas registradas. Redes sociales y jóvenes en la era algorítmica. *Telos*, 107, 62-70.
- González, V. y Prendes, M. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con Estudiantes de secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 137-149. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.09>
- Gordo, A., García, A., De Rivera, J. y Díaz-Catalán, C. (2018). *Jóvenes en la encrucijada digital. Itinerarios de socialización y desigualdades en los entornos digitales*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares Año 2018*. Recuperado de: <https://bit.ly/2TnEMhU>
- Jasso, J., López, F. y Díaz, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2832-2838.
- Jiang, J. (2018). *How Teens and Parents Navigate Screen Time and Device Distractions*. Recuperado de: <https://pewrsr.ch/2Zm0JC4>
- Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B., Kim, J. H. y Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *PLoS ONE*, 12(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174878>
- Kizilcec Pérez-Sanagustín, J. y Maldonado, F. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Koyuncu, T., Unsal, A., y Arslantas, D. (2014). Assessment of internet addiction and loneliness in secondary and high school students. *Journal Pak Med Assoc*, 64(9), 998-1002.
- Kuss, D. y Griffiths, M. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Li, W., O'Brien, J., Snyder, M., y Howard, M. (2016). Diagnostic Criteria for Problematic Internet Use among U.S. University Students: A Mixed-Methods Evaluation. *PLOS ONE*, 11, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145981>



- Lozano-Blasco, R. y Cortés-Pascual, A. (2020). Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis. *Comunicar*, 63, 109-120. DOI <https://doi.org/10.3916/C63-2020-10>
- Llamas, F. y Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza y Teaching*, 32(1), 43-57. <http://dx.doi.org/10.14201/et20143214357>
- Malo, S., Martín, M. y Viñas, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 56, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- Marín, V., Sampedro, B. y Muñoz, J. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 26, 233-251. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46659
- Marín, V., Vega, E. y Passey, D. (2019). Determination of problematic use of social networks by university students. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 135-152. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23289>
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto, en R. Bisquerra (coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 195-229). La Muralla.
- Mayor, V., García, R. y Rebollo, M. (2019). Explorando factores predictores de la competencia digital en las redes sociales virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, 56, 51-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.03>
- Orange (2018). *Guía sobre el uso responsable de la tecnología en el entorno familiar*. Orange.
- Peña, M., Rueda, E. y Pegalajar, M. (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de educación superior: Percepciones del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 239-252. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.16>
- Prats, M., Torres, A., Oberst, U. y Carbonell, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la Adolescencia: descripción de un estudio piloto. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 111-124. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>
- Rivero, M. (2018). Percepción estudiantil sobre la calidad de un ambiente de aprendizaje mixto apoyado por Moodle. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 193-205. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.13>
- Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación, en Rafael. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla, pp. 127-163, 3ª. ed.
- Sahin, C. (2018). Social Media Addiction Scale - Student Form: The Reliability and Validity Study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 168-182.



- Srigley, R. (2020). Así reaccionan los jóvenes tras pasar dos semanas sin móvil. *MIT Technology Review*, 10 de enero de 2020, <https://www.technologyreview.es/s/11748/asi-reaccionan-los-jovenes-tras-pasar-dos-semanas-sin-movil>.
- Tejada, E., Castaño, C. y Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-133.
- Valencia, R. y Cabero, J. (2019). La adicción a las redes sociales: Validación de un instrumento en el contexto mexicano. *Health and Addictions*, 19(2), 149-159.
- Valencia, R. y Castaño, C. (2019). Use and abuse of social media by adolescents: a study in Mexico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, 54, 7-28. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.01>
- Valerio, G. y Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Vondráčková, P. y Gabrhelík, R. (2016). Prevention of Internet addiction: A systematic review. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 568–579. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.085>
- Xanidis, N. y Brignell, C. (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.2015.09.0040747-5632>
- Yanga, T., Chang, M. y Chenb, S. (2018). The influences of self-regulated learning support and prior knowledge on improving learning performance. *Computers & Education*, 126, 37-52, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.025>
- Yu, S., Wu, A. y Pesigan, I. (2016). Cognitive and psychosocial health risk factors of social networking addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(4), 550-564. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9612-8>

Para citar este artículo:

Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J., y Garay, U. (2020). Modalidad de estudio, presencial o en línea, y la adicción a las redes sociales virtuales. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (72), 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.72.1649>

