

# Factores diferenciales en el uso de redes sociales en alumnos y profesorado de ESO: Desafíos para la alfabetización mediática

*Differential factors in the use of social media among secondary school student and teachers: Challenges for media literacy*

Ana Pérez-Escoda  
Universidad Francisco de Vitoria

Eglée Ortega Fernández  
Universidad Nebrija

Laura Martínez Otón  
Universidad Nebrija

## Referencia de este artículo

Pérez-Escoda, Ana; Ortega Fernández, Eglée y Martínez Otón, Laura (2025). Factores diferenciales en el uso de redes sociales en alumnos y profesorado de ESO: Desafíos para la alfabetización mediática. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n°29. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 49-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.8538>.

## Palabras clave

Redes sociales; menores; alfabetización mediática; profesorado; educación secundaria; alfabetización digital.

## Keywords

Social media; minors; media literacy; teachers; Secondary Education; digital literacy.

## Resumen

El papel de la alfabetización mediática resulta más que nunca relevante en una sociedad donde los medios digitales constituyen las principales fuentes de consumo de información de la población. Esta situación hace que la lucha contra fenómenos como las *fake news* se convierta en objetivo principal de proyectos financiados como el proyecto WISE-ME que trabaja en seis países europeos esta problemática para aplicar soluciones a nivel local. El proyecto se centra en dos objetivos: lucha contra las *fake news* mediante la alfabetización mediática centrada en el uso de las redes sociales entre población menor (12-17 años) y apoyo al profesorado con formación específica y metodologías activas diseñadas ad hoc para el desarrollo de la alfabetización mediática en el aula. Este trabajo presenta el proyecto y los primeros resultados obtenidos en España entre alumnos y profesores de educación secundaria. La metodología aplicada en esta fase del proyecto ha sido cuantitativa de carácter descriptivo y correlacional y estos resultados servirán para el desarrollo de la siguiente fase. Se detectan muchas diferencias como el hecho de que alumnos y profesores utilizan diferentes redes sociales. *Facebook*, *X (Twitter)* y *WhatsApp* es ampliamente usada por los profesores mientras que los alumnos están masivamente en *TikTok* e *Instagram* con usos relevantes en *Snapchat* y minoritariamente *Discord*, *Twitch* o *Telegram* donde no hay ningún docente. En conclusión, se detectan factores diferenciales en el uso de redes entre ambos nichos poblacionales de gran valor para comenzar a diseñar cómo deben enseñar los docentes a sus alumnos a partir de los factores diferenciales detectados.

## Abstract

The role of media and digital literacy is more relevant than ever in a society where digital media is the main source of information consumption for the population. This situation means that the fight against phenomena such as fake news has become the main objective of funded projects such as the WISE-ME project, which is tackling this problem in six European countries in order to apply solutions at local level. The project focuses on two specific objectives: combating fake news through media literacy, focusing on the use of social networks among children (12-17 years old), and supporting teachers with specific training and active methodologies designed ad hoc to develop media literacy in the classroom. This paper presents the project and the first results obtained in Spain among secondary school students and teachers. The methodology used in this phase of the project was quantitative, descriptive and correlational, and the results will be used to develop the next phase. Many differences were found, such as the fact that students and teachers use different social networks. Facebook, X (Twitter) and WhatsApp are widely used by teachers, while students are massively on Tik Tok and Instagram, with relevant use on Snapchat and minority use on Discord, Twitch or Telegram where there is

no teacher. In conclusion, differential factors in the use of networks between the two population niches are identified, which is of great value to begin to design how teachers should teach their students based on the differential factors identified.

### **Autores**

Ana Pérez-Escoda [ana.perez@ufv.es] es Profesora Titular por ANECA en la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Francisco de Vitoria. Profesora especializada en alfabetización mediática y digital, innovación, educación en medios y comunicación digital. Investigadora en varios proyectos competitivos. IP y Coordinadora del Proyecto, WISE-ME: The right use of Social media to face disinformation, financiado por la Comisión Europea (KA220-SCH-000152252).

Eglée Ortega Fernández [eortegafe@nebrija.es] es Investigadora Principal del Grupo Innomedia. Docente en las áreas de publicidad y marketing en la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija. Doctora en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas. Tiene experiencia profesional en el campo de la comunicación institucional y política, periodismo, y marketing digital. Sus investigaciones se enfocan en comunicación, marketing, redes sociales y alfabetización digital.

Laura Martínez Otón [lmartinezot@nebrija.es] es Profesora contratada doctora. Doctora en Comunicación. Docente en el ámbito de la Comunicación con especialización en Periodismo y audio. Directora del Master de radio, podcast y audio digital de la Universidad Nebrija. Investigadora en el grupo Innomedia con dos líneas de trabajo: la radio y el podcast, y la alfabetización digital y mediática, *fake news* y desinformación. Con experiencia profesional de más de 20 años en diferentes medios (COPE, 13TV, ABC, Europa Press)

### **Créditos**

El presente trabajo ha sido financiado por la Unión Europea a través del proyecto WISE-ME: The right use of social media to face disinformation. ErasmusPlus project number: KA220-SCH-000152252.

## 1. Introducción

En una era donde los medios digitales son la principal fuente de información para la mayoría de la población, la alfabetización mediática y digital se convierte en una habilidad esencial para enfrentar los desafíos informativos y la proliferación de desinformación, como las *fake news*.

El Eurobarómetro (2022), en una encuesta flash publicada en julio de 2022, apuntó que un 43% de la población en Europa se informa sobre las noticias en medios online, mientras que un 26% lo hace a través de plataformas como las redes sociales. Asimismo, más de la mitad de los ciudadanos de la Unión Europea encuentran información que consideran falsa al menos una vez a la semana y más del 80% de los encuestados expresaron que las noticias falsas son un problema en su país y un desafío para la democracia. Por otro lado, la mayoría de los encuestados mencionó el uso de *Facebook* (67%), *WhatsApp* (61%) y *YouTube* (56%). Entre los jóvenes de 15 a 24 años, *Instagram* se reconoce como la plataforma de medios sociales más utilizada (79%) seguida por *TikTok* (49%). Esto demuestra que los jóvenes participan en el entorno digital en porcentajes considerables, lo que nos lleva a reflexionar sobre la formación que tienen para el uso de estas plataformas. Al centrarnos en España, según el Informe sobre Alfabetización Mediática en España, elaborado por la Fundación Luca de Tena (2023), el 74% de los docentes en nuestro país perciben que sus alumnos están desinformados y un 67% señala que no se ha invertido recursos en impartir alfabetización mediática en las aulas, para enseñar a los alumnos a tener una actitud crítica frente a la información.

El proyecto WISE-ME, implementado en seis países europeos, responde a esta necesidad al abordar la problemática de las noticias falsas a través de estrategias de alfabetización mediática enfocadas en el uso de redes sociales por parte de adolescentes y en el apoyo al profesorado con formación y metodologías específicas. La presente investigación muestra los primeros hallazgos del proyecto en España, con el principal objetivo de analizar los factores diferenciales en el uso de redes sociales entre alumnos y profesorado de Educación Secundaria. Se explorarán diferencias significativas en las plataformas sociales utilizadas por estudiantes y docentes de educación secundaria, destacando cómo estas brechas en el uso digital pueden orientar el desarrollo de estrategias educativas más efectivas.

## 2. Estado de la cuestión

Desde su aparición y con su evolución de manera rápida en las sociedades hiperconectadas las redes sociales han pasado de ser nichos de comunicación a plataformas de masas. Según señala el *Global Digital Report* (2024), realizado por *We are Social*, un 62,3% de la población mundial es usuaria de las redes sociales, lo cual indica el alcance que podría tener cualquier mensaje difundido por estas plataformas.

La comunidad científica suele coincidir en que la primera red social fue *SixDegrees*, lanzada en 1997 con el propósito de facilitar la creación de listas de amigos. Esta red se inspiraba en la Teoría de los Seis Grados de Separación, la cual sostiene que cualquier persona en el mundo puede conectarse con otra a través de una cadena de solo seis vínculos humanos (Bai *et al.*, 2020).

Ponce (2012) menciona cronológicamente el surgimiento de las redes sociales partiendo desde los primeros intentos como *AOL Instant Messenger* (1997), *Friendster* (2002), *MySpace* y *LinkedIn* (2003), hasta llegar al hito mayor con la creación de *Facebook* (2004), *YouTube* (2005), *Twitter* y *Tuenti* (2006), *WhatsApp* (2009), *Instagram* y *Pinterest* (2010) y *TikTok* (2016). Aunque se podrían listar otras, nombramos las más destacadas, que se han sostenido en el tiempo hasta la actualidad y que han pasado de ser agregadores de amigos a convertirnos en verdaderos actores activos en la creación y difusión de contenidos.

Las redes sociales en línea permean cada aspecto de nuestra vida diaria. Shabani y Gashi (2022) destacan que con su popularidad han evolucionado desde plataformas para la distribución de noticias, la comunicación y la interacción social hasta herramientas esenciales para la distribución de contenido en línea, la creación de redes profesionales, las recomendaciones sociales, el marketing y más. Bentley y otros (2021) desarrollaron su investigación sobre el *engagement* de las redes sociales como plataformas para influenciadores globales ya que la proliferación de las redes sociales ha transformado significativamente la manera en que las personas consumen e interactúan con la información, subrayando la necesidad urgente de habilidades en alfabetización mediática y ciudadanía digital. Este fenómeno presenta tanto oportunidades como desafíos, especialmente en el contexto de la desinformación y la confianza en los medios.

Las redes sociales han transformado el panorama de los medios, permitiendo la rápida difusión de la información, facilitando el periodismo ciudadano y fomentando la cultura participativa. En este contexto Latif y otros (2023) exploran las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de la alfabetización mediática, haciendo hincapié en el pensamiento crítico, la verificación de la información, la evaluación de las fuentes y las habilidades de producción mediática como componentes cruciales. Pese a la importancia del fenómeno, Shieh y Nasongkhla (2024) demuestran que el número de estudios que examinan las redes sociales asociadas con estudiantes, alfabetización mediática y pensamiento crítico todavía resulta muy limitado en la literatura académica.

La propagación del uso de las redes sociales ha revolucionado la comunicación y la interacción en la era digital, pero también han introducido desafíos significativos en todos los ámbitos: política, sociedad, seguridad, privacidad, desinformación y regulación legal (Pérez-Escoda y Rubio-Romero, 2022). Es crucial abordar estos problemas mediante el desarrollo de sistemas de seguridad más robustos, la

implementación de regulaciones legales adecuadas y la promoción de prácticas para equilibrar las oportunidades y riesgos que presentan y tratar de fomentar la innovación y la creatividad de manera sostenible. Tomando en cuenta este impacto es fundamental la educación en el área digital que se cimienta en la alfabetización mediática (Latif, *et al.*, 2023).

Las redes sociales han evolucionado de simples herramientas de comunicación a espacios de interacción masiva, integrados en casi todos los aspectos de la vida cotidiana y con un alcance sin precedentes. Su influencia en la difusión de información y el intercambio cultural ha llevado a repensar cómo la sociedad se conecta, informa y participa en la creación de contenido (Ortega y Medina, 2021). Este crecimiento exponencial, sin embargo, plantea nuevos desafíos relacionados con la credibilidad de las fuentes y la proliferación de información no verificada, lo cual subraya la importancia de la alfabetización mediática como una competencia esencial para enfrentar estos retos.

Para los jóvenes y adultos, desarrollar habilidades críticas para analizar y verificar información en estas plataformas se vuelve indispensable en la construcción de una ciudadanía digital responsable. En un entorno donde el contenido generado por el usuario puede alcanzar audiencias globales en segundos, la alfabetización digital se convierte en una herramienta fundamental para proteger la integridad informativa y fomentar un uso seguro y ético de las redes sociales (Cárdenas-Conteras, 2022; Martínez Bravo, *et al.*, 2021). Esto implica no solo entender cómo consumir información de manera crítica, sino también aprender a crear y compartir contenidos con conciencia de su impacto social.

Promover competencias en alfabetización digital desde la educación temprana ayudará a formar individuos capaces de navegar en entornos digitales complejos y aprovechar el potencial de las redes sociales sin caer en los riesgos inherentes a su uso, como la desinformación y las brechas en privacidad. Así, las redes sociales pueden consolidarse como espacios de aprendizaje y colaboración, contribuyendo positivamente a la sociedad.

## 2.1. Uso de redes sociales: menores y profesorado

Las redes sociales se han convertido en un ecosistema complejo que influye de manera significativa en la educación. Se observa un creciente uso por parte del profesorado para compartir recursos y crear comunidades de aprendizaje, lo que abre nuevas posibilidades para el desarrollo profesional docente (Lena-Acebo, *et al.*, 2023). Sin embargo, es importante ser conscientes de los riesgos asociados al contenido promovido por *influencers*, la mercantilización de la educación y la necesidad de desarrollar un criterio crítico para evaluar la calidad de la información compartida en línea.

Existe el convencimiento social de que las redes no son entornos seguros para los menores (Freire, 2024). Se hace necesario un acompañamiento para que el buen uso de las conexiones digitales esté garantizado, habiéndose demostrado que, si no se cuida el entorno en este escenario, se pueden convertir en lugares donde la conversación serena y la reflexión apaciguada no existe; donde se prima la polarización de las opiniones que agitan la participación con el algoritmo de fondo y donde la desinformación se mueve sin control a ritmo vertiginoso, algo que puede acabar desarrollando hábitos indebidos e influir negativamente en los estudiantes (Zimmer, 2022).

Otras líneas de investigación determinan que las redes sociales son nuevos ecosistemas de relación entre los jóvenes porque generan un análisis crítico de la información y definen espacios donde compartir valores e ideología (Lozano-Blasco, *et al.*, 2023). Se establece, por tanto, “una relación positiva entre la presencia en las redes, el bienestar social y el rendimiento académico de los estudiantes” (Barroso, *et al.*, 2024, p. 375). Cada red social tiene su política de acceso, además la legislación europea establece que la edad mínima para tener una cuenta en redes sociales son los 16 años, y la ley de protección de datos en España sitúa el límite en los 13. Concretamente se contempla que los menores de esta edad pueden acceder a ellas con el consentimiento de padres o tutores. Según el informe *Save the Children* (2024) en España, los 11 años es el momento de llegar a las redes sociales. Nueve de cada diez adolescentes de entre 14 y 17 años están en Internet conectados varias veces al día o permanentemente conectados. De ellos el 58% lo hace desde los 11 años y el 79,8% lo hace para entrar en las redes sociales.

Como apuntan Lozano-Blasco y otros (2023) los más jóvenes eligen la red en la que estar en función del contenido, de los intereses y de *influencers* o personalidades digitales muy concretas a las que siguen. *Twitter* se percibe como un espacio de análisis crítico de la información y de los movimientos sociales, especialmente del cambio climático. En este espacio los adolescentes defienden sus valores e ideología. *Instagram* aparece como un escaparate de moda y belleza, donde las marcas apoyan un estilo de vida idealizado y deseable. *YouTube* se muestra como un espacio para el entretenimiento y el humor.

En este contexto adquiere sentido impulsar el pensamiento crítico y reflexivo de los menores desde la escuela, como recursos y herramientas para detectar la desinformación o la manipulación proveniente de estos entornos sea cual sean sus intereses (Pérez-García, *et al.*, 2024). Según el Eurobarómetro (2023), los *influencers* de noticias superan a los medios tradicionales como primera opción para informarse en Instagram, YouTube y TikTok, las redes donde de forma más habitual están los jóvenes, alejados de los medios tradicionales que no gozan de su mejor momento de credibilidad, un terreno que ganan las redes sociales.

En cuanto a los profesores, la competencia digital docente y las exigencias curriculares, han incrementado el uso de las herramientas digitales en la educación. La búsqueda de recursos educativos y la creación de comunidades de aprendizaje son las principales motivaciones del profesorado para estar en las redes sociales (Lena-Acebo, *et al.*, 2023). En ellas, el profesor ha sido reticente a participar en un principio por miedo a lo desconocido, aunque las exigencias curriculares las convierten también en un lugar de aprendizaje para ellos. Muchos recurren a las redes para su formación, para convertirlas en lugares de encuentro con otros profesores con necesidades comunes e intereses similares. Es lo que se conoce como “espacios de afinidad” (Gee, 2005), una comunidad práctica generada por redes sociales multidireccionales que aportan la posibilidad de transferir al aula cambios en su docencia. Son un lugar de oportunidades transversales aptas para proyectos curriculares (Marcelo-Martínez, *et al.*, 2023) que rompen su aislamiento profesional.

Investigaciones precedentes (Barroso Moreno, *et al.*, 2024) ponen de manifiesto que el profesorado tiende en todas las etapas educativas a publicar contenidos que son desarrollados con propósitos pedagógicos para poder compartir esos recursos. Existe la necesidad de una vigilancia crítica compartida sobre las tendencias digitales en educación, para ser capaces de evaluar la información que circula en las redes sociales y así tomar decisiones informadas con pensamiento crítico desarrollado.

Estas tendencias de relación nos sitúan ante un liderazgo informal, ya que aquellos profesores que comparten recursos de alta calidad y participan activamente en la comunidad, se convierten en referentes para sus colegas. Son prescriptores de contenidos docentes que han tenido que crear a partir de una identidad digital ya no solo veraz, sino extremadamente cuidada (Lena-Acebo, *et al.*, 2023; Marcelo-Martínez, *et al.*, 2023).

## 2.2. Necesidad de desarrollar la alfabetización mediática para un buen uso de las redes sociales

En una sociedad de consumo y relaciones multidireccionales masivamente digitalizadas, resulta fundamental desarrollar la alfabetización digital y mediática (García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2020). Internet y las redes sociales no deben ser solo instrumentos tecnológicos, sino también herramientas de formación humanística para que el respeto al ser humano siga estando en el centro de todo, ahora más que nunca, con el escenario de la Inteligencia Artificial. Las redes sociales se rigen por la popularidad, buscando las reacciones rápidas y emocionales porque, como negocio que son, premian la permanencia de los usuarios y la interacción permanente a toda costa (Pérez-Escoda y Rubio-Romero, 2022). Por eso, resulta más recomendable que nunca educar a los usuarios hacia uno de los fenómenos



más preocupantes hasta el momento: la detección de la desinformación (Martínez-Otón, 2022).

La lucha contra la infoxicación -exceso de información que intoxica- se ha convertido en una de las prioridades de la Unión Europea y los estados miembros. El 86% de los ciudadanos lo perciben como un problema para la democracia y el 71% reconoce haberse topado con ella (Eurobarómetro, 2024). La Comisión Europea define como desinformación “la información falsa y difundida deliberadamente para influir en la opinión pública u ocultar la verdad”. Estas prácticas son ya fenómenos masivos que generan un impacto imparable, que ha dado lugar a una industria rodeada de beneficios económicos lícitos e ilícitos, a la validación de líderes políticos que intentan destacar en la guerra de narrativas en contextos de creciente polarización (Fundación Gabo, 2021).

La UNESCO en su empeño por afianzar las competencias de los profesores ante las TIC, considera alfabetización mediática, el comprender y utilizar los medios de masas de forma segura. Para ello, insta a incluir en los currícula de los profesores un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos (Wilson, *et al.*, 2011). Esto incide en la idea de que la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) provee a los ciudadanos las competencias que necesitan para buscar y gozar de todos los beneficios del derecho humano a la información que recoge el artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos. Y hacerlo con total garantías que protejan las democracias.

La mejor manera de conocer la desinformación es saber cómo se crea la información, qué es una noticia, cómo se escribe en un periódico digital, cómo se emite en televisión o radio puede ser el antídoto para detectar las *fake news*. Una noticia es un hecho excepcional que sucede con un periodista testigo en primera persona o capaz de confirmar su veracidad a través de sus fuentes fidedignas; el periodista realizará la información de acuerdo a unas reglas de estilo y deontológicas universales. Se hace necesario conocer las partes de una noticia, la diferencia entre titular y subtítular, la construcción y prosodia del cuerpo de la misma. Esto permitirá diferenciar del *clickbait* -titular cebado- muchas veces puerta de entrada a la desinformación en Internet. La publicación de información en redes sociales atiende a unas lógicas de estilo que busca la permanencia de los usuarios el mayor tiempo posible en las mismas, es lo que da *engagement* y, por lo tanto, se traduce en dinero.

Ante esta manipulación, a la que los ciudadanos se ven sometidos, sería necesario conocer los mecanismos de verificación o *fact checkers*, saber cómo se pueden utilizar si el ciudadano quiere ser prosumidor de contenidos. Como consumidor que participa de la producción de contenido al compartir en redes sociales, necesita herramientas de verificación para imágenes, audios o vídeos que permitan descartar el *deep fake*. Los vídeos falseados son falsificaciones audiovisuales con

gran capacidad de distorsionar la realidad de manera impactante, con una difusión rápida y resistente a la detección (Ballesteros Aguayo y Ruiz del Olmo, 2024).

Actualmente, la alfabetización digital y mediática parte de una correcta identidad digital. La importancia de la identidad digital está al mismo nivel que la de la identidad analógica. Entendemos por identidad digital la identificación que el individuo hace de sí mismo dentro del ecosistema digital. Tiene que ver con la “postura que sea capaz de definir, apoyar, mantener y proyectar con respecto a la forma de relacionarse con las personas y los contenidos” (Lara, 2009, p.17). Un usuario que cuida su identidad en las redes, será capaz de identificar a sus semejantes, a sus fuentes y a todo quien interactúe desde la opacidad con el objetivo de influir, intoxicar, en definitiva, desinformar.

La edad condiciona la importancia que se le da a la identidad como ciudadanos digitales, es decir, por la madurez del individuo. Los alumnos de etapas superiores como postgrado son más conscientes que los de grado universitario del valor que supone la identidad digital, aunque ambos la cuidan con frecuencia (Pérez-Escoda, *et al.*, 2024). Este estudio revelará la situación de los más jóvenes antes de llegar a la educación superior y sus docentes en el uso de la identidad digital y de sus nociones en el ámbito de la alfabetización mediática que permita sentar las bases para la planificación de la formación de ambos.

### 3. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo es analizar los factores diferenciales en el uso de redes sociales en alumnos y profesorado de ESO para una propuesta concreta de alfabetización mediática. El trabajo se enmarca en el cumplimiento del primer objetivo del proyecto europeo Wise-me que se centra en analizar y describir el contexto mediante un estudio exploratorio de aquellos colegios participantes. La muestra del proyecto incluye a docentes y alumnos de Educación secundaria (12 a 17 años) de seis países europeos, aunque en este caso se analizan solo los datos recogidos en España por no disponer aún de todos los datos del proyecto.

La metodología elegida para conseguir este objetivo fue de corte cuantitativo, descriptivo y exploratorio con el diseño de un cuestionario *ad hoc*, como herramienta más adecuada como apuntan Hernández-Sampieri y otros (2014) para recoger información. El cuestionario se articuló en torno a tres constructos de estudio que ayudan a organizar el análisis de tres fenómenos complejos que incluyen diferentes variables: 1) hábitos en el uso y consumo de redes sociales 15 variables y 88 ítems; 2) gestión de información en redes sociales con 6 variables y 31 ítems; y 3) recepción y gestión de la desinformación, con 11 variables y 41 ítems. De tal manera que el cuestionario quedó estructurado en cuatro bloques: Bloque 1 variables sociodemográficas (3 variables), Bloque 2 sobre Consumo de redes sociales, Bloque 3 sobre Gestión de información en redes sociales y Bloque

**Tabla 1.** Variables de estudio del Bloque 2: Hábitos en el uso y consumo de redes sociales y sus definiciones operacionales.

Nombre de la variable o atributo	Definición operacional		
V1: Frecuencia de uso de RRSS	Uso diario de RRSS		
V2: Frecuencia de uso de Internet	Uso diario de Internet		
V3: Comienzo de uso de las RRSS	¿Desde cuándo usas RRSS?		
V4: Identidad digital	Tu identidad real coincide con tu identidad en redes		
V5: Sentimientos	En RRSS siento que: V5.1: puedo expresarme mejor V5.2: soy más active/a que en la vida real V5.3: no puedo conectar con la gente como me gustaría V5.4: estoy más limitado/a		
V6: Uso de RRSS	Facebook Instagram TikTok X WhatsApp	YouTube BeReal Discord Twitch Telegram	Threads Pinterest Snapchat Otras
V6.1: Uso de otras RRSS	V6.1: Qué otras RRSS usas		
V7: Red social favorita	V7: Red social favorita (elige una)		
V8: Confianza que te hacen sentir las redes	V8.1: Facebook te hacer sentir confianza V8.2: Instagram te hacer sentir confianza V8.3: TikTok te hacer sentir confianza V8.4: X te hacer sentir confianza V8.5: YouTube te hacer sentir confianza V8.6: BeReal te hacer sentir confianza V8.7: Discord te hacer sentir confianza V8.8: Twitch te hacer sentir confianza V8.9: WhatsApp te hacer sentir confianza V8.10: Telegram te hacer sentir confianza V8.11: Threads te hacer sentir confianza V8.12: Pinterest te hacer sentir confianza		
V9: Número de cuentas en RRSS	V9: Número de cuentas en RRSS (Facebook, Instagram, TikTok, X, WhatsApp, YouTube, Discord, Twitch, Telegram, Threads, Pinterest, Snapchat)		
V10: Nivel de interacción en RRSS	V10.1: Interacción-espectador V10.2: Interacción-likes V10.3: Interacción-compartir	V10.4: Interacción-comentarios V10.5: Interacción-negativo	
V11: Propósito en el uso de las redes	V11.1: Entretenimiento V11.2: Juego V11.3: Cotilleo V11.4: Información V11.5: Relacionarse	V11.6: Sentirse acompañado V11.7: No sentirse excluido V11.8: Publicar contenidos V11.9: Escapar de la realidad	

**Tabla 1 (cont.).** Variables de estudio del Bloque 2: Hábitos en el uso y consumo de redes sociales y sus definiciones operacionales.

Nombre de la variable o atributo	Definición operacional	
V12: Importancia dada a las RRSS	V12: ¿Cómo de importante son las RRSS para ti?	
V13: Beneficios de usar las RRSS	V13.1: Estar informado V13.2: Aprender nuevo contenido V13.3: Estar entretenido V13.4: Hacer amigos V13.5: Sentirse bien	V13.6: Evadirse de la realidad V13.7: Acceder a cosas que de otro modo sería imposible V13.8: Sentirse integrado V13.9: Hacer cosas que no se puede en la vida real
V14: Expectativas al usar las RRSS	V14.1: Ganar seguidores V14.2: Seguir influencers V14.3: Publicar y expresar mi opinión V14.4: Ser importante V14.5: Decir/hacer cosas que en la realidad no puedo	V14.6: Saber más cosas de las que me enseñan V14.7: Ganar popularidad en mi entorno V14.8: Ganar likes V14.9: Ser influencer
V15: Desventajas de usar las RRSS	V15.1: Consume demasiado tiempo V15.2: Obligación de estar para mantener amigos V15.3: Necesidad de fingir V15.4: Sufrir bullying V15.5: Sentirse excluido	

Fuente: elaboración propia

4 sobre Gestión de la desinformación. Debido a la extensión del cuestionario, que incluyó un total de 35 variables y 150 ítems, y la cantidad de datos obtenidos en este estudio sólo se presentan los datos relativos al primer constructo cuyo listado de variables e ítems pueden verse en la Tabla 1. Es importante mencionar que se seleccionaron estas variables por ser las que responden de manera más directa al objetivo principal planteado de analizar los factores diferenciales en el uso de redes sociales en alumnos y profesorado de ESO.

Las respuestas utilizadas para la mayoría de las variables fueron de tipo *Likert* con gradación de 5 respuestas donde 1 se consideró ausencia o negativa total y 5 valor máximo positivo o presencia absoluta del valor.

El muestreo realizado fue no probabilístico y de conveniencia por tratarse de los alumnos y profesores de los colegios participantes, resultando un total de 719 alumnos entre 12 y 17 años y 50 profesores. Por encontrarse en una fase preliminar de exploración los datos que contiene este estudio son únicamente los recogidos en España. La descripción de la muestra nos indica que la edad media del alumnado se encuentra en 13 años ( $M=13,3$ ;  $DT=1,72$ ), según la variable socio-demográfica “género” la muestra se distribuye del siguiente modo:  $M$  (mujeres)=3

44, H (hombres)= 355 y Otros= 20. En el caso del profesorado la edad media se sitúa en 44 años (M= 44,5; DT=10,9), la distribución por género en este caso fue: M (mujeres)=33, H (hombres)=17 y Otros=0.

Al tratarse de una muestra de menores el cuestionario fue sometido al Comité de Ética pertinente, obteniendo una valoración positiva en su estructura y el planteamiento de las cuestiones. Además de la aprobación del Comité de Ética cada cuestionario recogió consentimiento explícito de cada participante. El análisis y tratamiento de los resultados se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS, versión 29.

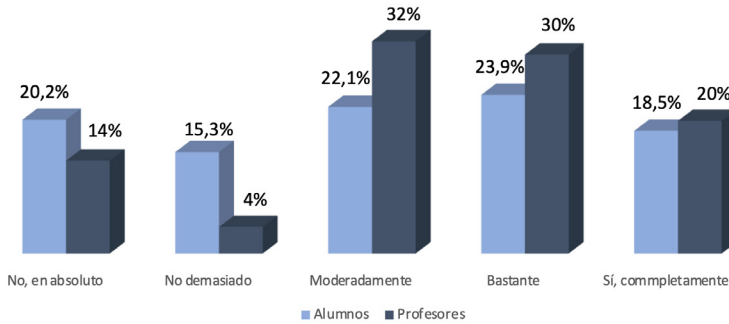
#### 4. Resultados y análisis

Los resultados que se presentan, pertenecientes al Bloque 2: Hábitos en el uso y consumo de redes sociales ayudan a los investigadores del proyecto a conocer los dos perfiles de usuarios que tendrán en las aulas, detectando similitudes y diferencias y ayudando a destacar los factores diferenciales para establecer pautas de educación mediática muy ajustadas a dichos perfiles. Es importante recordar que el macro objetivo del proyecto es dar soporte formativo al profesorado para que puedan ayudar a sus alumnos a utilizar las redes sociales en el contexto del aula con fines educativos para combatir la desinformación. En este sentido el primero dato interesante que confirma la posibilidad de hacerlo es que ambos nichos poblacionales utilizan las redes sociales diariamente, aunque con intensidad mayor en el caso de los alumnos: usan las RRSS menos de una hora al día el 18,5% de alumnos frente a un 30% del profesorado; las usan entre 1 y 3 horas el 37,6% de alumnos frente a un 42% del profesorado; entre 2 y 3 horas las usan 26,3% de alumnos frente 20% del profesorado. Los usos más intensivos entre 4-5 horas o más muestran cifras menores: 11,9% de los alumnos frente a un 4% del profesorado.

Puesto que la base de un uso adecuado de las redes se basa en una correcta identidad digital, tal y como indican González-Ramírez y López Gracia (2018), entre otros, fundamentada en la correcta correspondencia de nuestra identidad física con la identidad digital por lo que una de las variables de interés se centró precisamente en este aspecto de la coincidencia de la identidad real con la identidad digital (V4) como se aprecia en el Gráfico 1.

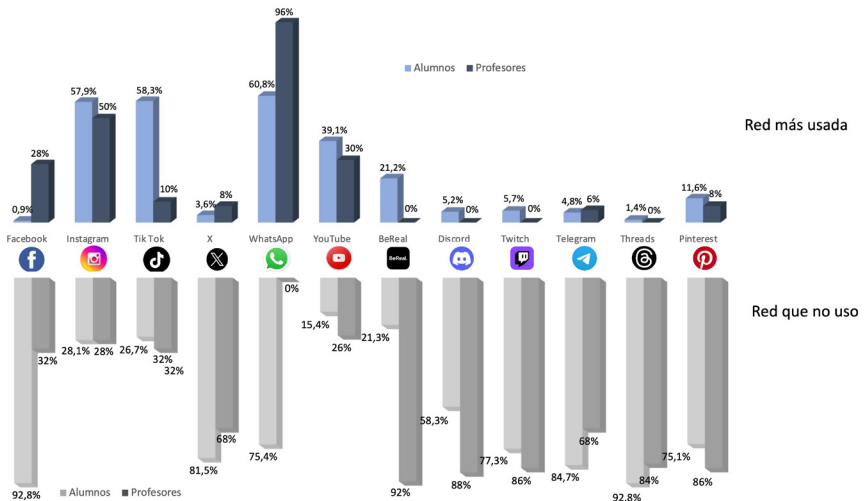
Estos resultados muestran que en el plan de formación de alfabetización mediática este será uno de los primeros aspectos a tratar tanto en la primera formación al profesorado como en la formación posterior con el alumnado, sólo un 18,5% del alumnado y un 20% del profesorado contestó que su identidad real y digital coincidía completamente. Otro de los aspectos más importantes para trazar el perfil de usuario es conocer qué redes son las más usadas por cada uno de los grupos estudiados y que redes no usan en absoluto, tal y como muestra el Gráfico 2.

**Gráfico 1.** Coincidencia de la identidad real con la identidad digital en redes de alumnos y profesores.



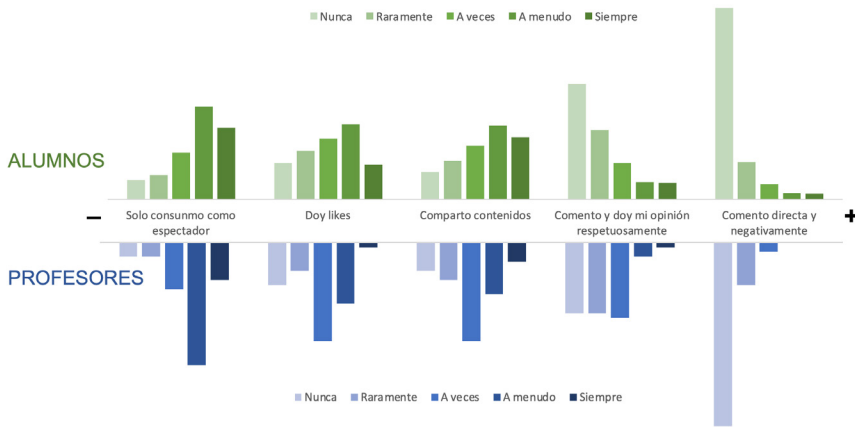
Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 2.** Redes sociales más usadas por alumnos y profesores frente a las redes no usadas por alumnos y profesores.



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 3.** Comparativa en el de participación en redes sociales de alumnos y profesores.



Fuente: elaboración propia

Las redes sociales donde más coinciden alumnos y profesores por ser las que más usan son *Instagram* (57,9% y 59% respectivamente) y *YouTube* (39,1% y 30% respectivamente). Las redes que muestran realmente una brecha de uso entre ambas muestras son *Facebook*, prácticamente ningún alumno la usa y un 28% del profesorado la usa, y *TikTok*, por cada 6 alumnos que la usan sólo un profesor lo hace. Los resultados sobre el porcentaje de la muestra que no usa algunas redes también arrojan datos interesantes para encontrar los factores diferenciales

Si profundizamos en el grado de favoritismo que sienten, es decir, cuál es su red social favorita, las diferencias afloran de manera más clara: *Instagram* es la red social favorita del 33,9% de los alumnos y del 26% del profesorado, *TikTok* es la favorita del 29,2% del alumnado, con solo el 2% del profesorado en este caso, *YouTube* es la favorita del 21% del alumnado y del 6% de los profesores, y la mayoría del profesorado prefiere *WhatsApp* (60%). La relevancia de estos datos nos ayuda a descifrar un factor relevante en el caso del profesorado que, aunque usa diferentes redes sociales prefieren básicamente dos: *Instagram* y *WhatsApp*, factor diferencial con respecto al alumnado que diversifica en tres *Instagram*, *TikTok* y *YouTube*.

La variable diez (V10) nos da resultados sobre el grado de implicación o *engagement* que muestran nuestros participantes en las redes sociales. En este caso se han establecido cinco grados de intensidad de acuerdo a estudios anteriores (Boulianne y Theocharis, 2020) que van desde un grado pasivo-observador hasta un grado máximo de participación como se muestra en el Gráfico 3.

Aunque los resultados muestran diferencias entre ambos perfiles estudiados, siendo más activos en general los estudiantes, es destacable que los profesores mantienen un grado de participación alto en los roles intermedios de participación. En el caso de compartir contenidos el profesorado se muestra activo, un 42% comparte contenido a veces (frente a un 32% por parte del alumnado) y un 30% comparte contenido a menudo y siempre (frente a un 54,1% de los alumnos). En el caso de comentar y dar respetuosamente la opinión, que supone el cuarto nivel de participación más alto, hay un porcentaje mayor de alumnos, 72,5% que no lo hace, frente a un 60% de profesores, luego son más activos en redes que sus estudiantes.

La importancia de las redes sociales en ambas muestras es muy similar, para un 30% de los alumnos las redes son importantes o muy importantes; también lo son para un 26% de los profesores. Nos centramos a continuación en los beneficios y desventajas que tanto alumnos como profesores encuentran en el uso de las redes sociales.

Como se observa en la Tabla 2 las medias más altas corresponden a “Informarse”, alumnos ( $M=3,4$ ;  $DT=1,132$ ), y profesores ( $M=3,58$ ;  $DT=0,93$ ), en este caso es un beneficio altamente reconocido por el profesorado; “Aprender cosas”, alumnos ( $M=3,34$ ;  $DT=1,093$ ), y profesores ( $M=3,34$ ;  $DT=1,022$ ), en este caso los resultados son muy similares; “Estar entretenido”, alumnos ( $M=4,09$ ;  $DT=1,088$ ), y profesores ( $M=3,62$ ;  $DT=1,088$ ), prácticamente el entretenimiento constituye el beneficio más reconocido por ambos grupos poblacionales estudiados. Por otro lado, los resultados nos indican que las redes no aportan beneficio en el caso de evadirse de la realidad, sentirse integrado o hacer cosas que la vida real no se puede.

Respecto a las desventajas en el uso de las redes sociales la Tabla 3 nos muestra una comparativa de los resultados.

Si se observan las medias de las respuestas vemos que la mayor desventaja en el uso de las redes sociales es la relacionada con el tiempo, tanto para los alumnos ( $M=3,4$ ;  $DT=1,268$ ), como para los profesores ( $M=3,66$ ;  $DT=1,189$ ). Pesan más como desventajas en el caso del profesorado: la obligación de estar para mantener amigos ( $M=2,14$ ;  $DT=1,325$ ), la necesidad de fingir ( $M=2,04$ ;  $DT=1,428$ ) y el hecho de estar expuesto a contenido indeseado ( $M=2,32$ ;  $DT=1,571$ ).



**Tabla 2.** Beneficios encontrados por alumnos y profesores en el uso de las redes sociales.

		Media	DT	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre	N
Informarse	Alumnos	3,4	1,132	7,9%	11%	31,6%	32,3%	17,2%	719
	Profesores	3,58	0,928	4%	6%	30%	48%	12%	50
Aprender cosas	Alumnos	3,34	1,093	7,2%	11,8%	35,3%	30,7%	14,9%	719
	Profesores	3,34	1,022	8%	8%	34%	42%	8%	50
Estar entretenido	Alumnos	4,09	1,088	5%	4,3%	12,2%	33,9%	44,5%	719
	Profesores	3,62	1,008	6%	4%	28%	46%	16%	50
Hacer amigos	Alumnos	2,34	1,239	32,0%	27,4%	22,3%	10,8%	7,5%	719
	Profesores	1,64	0,964	62%	18%	16%	2%	2%	50
Sentirse bien	Alumnos	2,68	1,25	21,6%	23,9%	29,5%	14,7%	10,3%	719
	Profesores	1,96	1,142	50%	18%	20%	10%	2%	50
Olvidar la realidad	Alumnos	1,81	1,178	58,8%	18,1%	12,7%	4,6%	5,8%	719
	Profesores	1,62	1,028	68%	12%	10%	10%	0%	50
Acceder a cosas que de otra manera no podría	Alumnos	2,1	1,284	46,9%	19,6%	17,1%	9,2%	7,2%	719
	Profesores	2,78	1,298	28%	8%	26%	34%	4%	50
Hacerme sentir integrado	Alumnos	1,74	1,076	58,4%	21,4%	12,2%	3,9%	4%	719
	Profesores	1,54	0,813	64%	20%	14%	2%	0%	50
Hacer cosas que en la vida real no puedo	Alumnos	1,93	1,23	53,3%	19,5%	15,2%	5,1%	7%	719
	Profesores	1,44	0,884	72%	20%	2%	4%	2%	50

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3.** Desventajas encontradas por alumnos y profesores en el uso de las redes sociales.

		Media	DT	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre	N
Implican demasiado tiempo	Alumnos	3,4	1,268	10,4%	12,7%	28,1%	24,5%	24,3%	719
	Profesores	3,66	1,189	8%	4%	32%	26%	30%	50
Obligan a estar para mantener amigos	Alumnos	1,84	1,104	52,2%	25,2%	12,9%	5,7%	4%	719
	Profesores	2,14	1,325	50%	10%	22%	12%	6%	50
Necesidad de fingir	Alumnos	1,71	1,127	63,3%	15,9%	11,5%	4,7%	4,6%	719
	Profesores	2,04	1,428	56%	14%	12%	6%	12%	50
Sufrir <i>bullying</i>	Alumnos	1,74	1,195	66,1%	10,4%	12,8%	5,1%	5,6%	719
	Profesores	1,82	1,424	70%	8%	2%	10%	10%	50
Sentirse excluido	Alumnos	1,64	1,082	66,1%	15,7%	10,3%	3,6%	4,3%	719
	Profesores	1,74	1,275	68%	10%	10%	4%	8%	50
Estar expuesto a contenido indeseado	Alumnos	1,92	1,243	52,2%	25,2%	12,9%	5,7%	4%	719
	Profesores	2,32	1,571	52%	8%	10%	16%	14%	50

Fuente: elaboración propia

## 5. Discusión y conclusiones

Una de las conclusiones más interesantes es la confirmación en la carencia de salto generacional cuando se habla de uso de redes sociales algo que coincide con trabajos recientes y anteriores (Lena-Acebo, *et al.*, 2023) pero que acerca a alumnos y a profesores en la difícil tarea de utilizar las redes sociales como espacios educativos (Pérez-Escoda, *et al.*, 2024). El acercamiento generacional por uso a estos espacios digitales contradice una de las conclusiones más frecuentes cuando trabajamos con muestras de nichos poblacionales tan distintos (Sánchez-Espinoza y Castro-Ricalde, 2013; Domínguez, 2021), por un lado, alumnos de 12 a 17 años y, por otro lado, sus profesores con edades muy variadas comprendidas entre los 21 y los 70 años. No obstante, esto no implica que no haya diferencias significativas tanto en la intensidad de uso de las redes sociales, como en los hábitos de consumo de información o la gestión de la desinformación, también en la

actitud de participación en estos entornos. Es por tanto que nos centramos, para concluir, en los factores diferenciales en el uso de las redes sociales entre ambos nichos poblacionales. Factores diferenciales detectados:

1. Intensidad de uso de las redes sociales: Profesores y alumnos usan las redes, este es el punto de partida para este estudio. Sin embargo, la intensidad de uso es un factor diferencial. Los alumnos hacen un uso más intensivo de las redes sociales por lo que utilizar las redes sociales dentro del aula como entornos para la educación no supondrá nada novedoso para ellos. Su familiaridad con estos espacios facilitará enormemente la posibilidad de utilizarlas con propósito educativo. La diferencia de intensidad en el uso puede ser una barrera para el profesorado que deberá descubrir cómo usar estos entornos en el espacio del aula, ahí es donde nuestra intervención con el programa específico en alfabetización mediática tiene sentido. En conclusión, se considera que este factor diferencial no será problemático.
2. La identidad digital: este factor diferencial nos muestra que los profesores tienen más trabajada su identidad digital, 5 de cada 10 profesores declara tener una identidad digital coincidente con su identidad real. En el caso del alumnado 4 de cada 10. Este factor nos indica la necesidad de trabajar este aspecto siendo de vital importancia cuando hablamos de alfabetización mediática relacionada con redes sociales y desinformación tal y como indican autores como González-Ramírez y López Gracia (2018). Este aspecto deberá trabajarse en ambas muestras.
3. Espacios de interacción diferentes: Los alumnos se encuentran mayoritariamente en *Instagram*, *TikTok* y *WhatsApp*, prácticamente 6 de cada 10 alumnos participantes en este estudio están en ambas redes en esa proporción. El profesorado usa *Facebook* (30%), *Instagram* (50%), *WhatsApp* (96%) y *YouTube* (30%). Hay redes sociales usadas por los alumnos (*BeReal*, *Discord*, *Twitch*) donde no hay ningún profesor. Para salvar este factor diferencial habrá que buscar una red coincidente, en este caso será *Instagram*, y dar formación al profesorado en alguna red como *TikTok* para que también pueda usarse en el contexto del aula.
4. La participación o *engagement*: El porcentaje de alumnos y profesores con perfiles pasivos o de solo mirar son altos en ambos casos, el factor diferencial viene porque los alumnos son más propensos a dar *likes* que los profesores que, sin embargo, son más activos que sus alumnos compartiendo contenidos y comentando. Este factor diferencial es positivo desde el programa de alfabetización mediática que reforzará el papel prosumidor del docente, más acostumbrado que su alumnado a participar activamente. Esto hará que sea fácil para el profesorado animar a sus alumnos a participar con las pautas formativas adecuadas.

## Referencias

Bai, J; Li, H. y Chen, J. (2020). Multiple Star Node Discovery Algorithm in Social Network Based on Six Degrees of Separation and Greedy Strategy. En: V. Jain, S. Patnaik, F. Popențiu Vlădicescu y I. K. Sethi (Eds.), *Recent trends in intelligent computing, communication and devices. Advances in intelligent systems and computing*, Cham: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-9406-5\\_74](https://doi.org/10.1007/978-981-13-9406-5_74)

Ballesteros-Aguayo, L. y Ruiz del Olmo, F. J. (2024). Vídeos falsos y desinformación ante la IA: El deepfake como vehículo de la posverdad. En: *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, n°29, 1-14. doi:<https://doi.org/10.35742/rcci.2024.29.e294>

Barroso Moreno, C.; Mendoza Carretero, M. R.; Sáenz-Rico de Santiago, B. y Rayón Rumayor, L. (2024). Gamificación-educación: el poder del dato. El profesorado en las redes sociales. En: *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol.27, n°1, 373-396. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37648>

Bentley, K.; Chu, Ch.; Nistor, C.; Pehlivan, E. y Yalcin, T. (2021). Social media engagement for global influencers. En: *Journal of Global Marketing*, n°34, 205-219. doi:<https://doi.org/10.1080/08911762.2021.1895403>

Boulianne, S. y Theocharis, Y. (2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. En: *Social Science Computer Review*, Vol.38, n°2, 111-127. doi: <https://doi.org/10.1177/0894439318814190>

Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia universitaria y competencias para la era pospandemia: Un proceso hacia la alfabetización digital. En: *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, Vol.14, n°2, 5-14. doi: <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>

Comisión Europea (2022). *Directrices para profesores y educadores sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital a través de la educación y la formación*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/489pjY9>

Domínguez, L. (2021). Cerrando la brecha entre profesores y estudiantes en la evaluación formativa. En: *Iatreia*, Vol.34, n°4, 293-294.

Eurobarómetro (2022). *Encuesta sobre noticias y medios de comunicación 2022*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4eshuOI>

Eurobarómetro (2023). *Encuesta sobre noticias y medios de comunicación 2023*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4gP4QLD>

Eurobarómetro (2024). *Eurobarómetro Estándar 101. Primavera 2024*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/3ChS2yl>

Freire, D. (8 de noviembre de 2024) Australia quiere prohibir las redes sociales a los menores de 16 años. *La Vanguardia*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/3Pyc8Y9>

Fundación Gabo (2021), *El periodismo frente a la desinformación*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/3DQIMmF>

Fundación Luca de Tena (2023). *Informe sobre Alfabetización Mediática en España*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/48LU4CQ>

García-Ruiz, R. y Pérez-Escoda, A. (2020). Communication and Education in a digital connected world. En: *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicación y Tecnologías*, Vol.18, n°2, 1-15. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>

Garitaonandia, C.; Karrera-Xuarros, I.; Jimenez-Iglesias, E. y Larrañaga, N. (2020). Menores conectados y riesgos online: contenidos inadecuados, uso inapropiado de la información y uso excesivo de internet. En: *Profesional de la información*, Vol.29, n° 4. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.36>

González Ramírez, T. y López-Gracia, A. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol.17, n°2, 1-14.

Lara, T. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. RUSC. En: *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.6, n° 1, 15-21. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i1.25>

Latif, A.; Zambri, W.; Latiff, D. y Kamal, S. (2023). Media Literacy and Digital Citizenship in the Era of Social Media. En: *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol.13, n° 11, 918-929. doi: <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i11/19392>

Lena-Acebo, F.-J.; Pérez-Escoda, A.; García-Ruiz, R. y Fandos-Igado, M. (2023). Redes sociales y smartphones como recursos para la enseñanza: percepción del profesorado en España. En: *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, n° 66, 239-270. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96788>

Lozano-Blasco, R.; Mira-Aladrén, M. y Gil-Lamata, M. (2023). Social Media Influence on Young People and Children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube. En: *Comunicar*, Vol.31, n° 74, 117-128. doi: <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>

Marcelo-Martínez, P.; Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. En: *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Vol.72, n° 23, 1-20. doi: <https://doi.org/10.6018/red.523561>

Martínez Bravo, M.; Sádaba-Chalezquer, M. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del Siglo XXI. *Revista latina de comunicación social*, n° 79, 76-110. doi: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>

Martínez Otón, L. (2022). *Las Fake news y las redes sociales en el entorno de la docencia*. Madrid: Editorial PPC.

Ortega Fernández, E. y Medina, A. (2021). La publicidad en las redes sociales. De la televisión a los stories. En A. Pérez-Escoda y J. Rubio Romero (Coords.). *Redes sociales, ¿El quinto poder?*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Pérez-Escoda, A. y Rubio-Romero, J. (2022). *Redes sociales, ¿el quinto poder? Una aproximación por ámbitos al fenómeno que ha transformado la comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Pérez-Escoda, A.; Martínez-Otón, L.; Ortega-Fernández, E. y Pedrero-Esteban, L. M. (2024). Social Media as Learning Environments: University Students Perceptions. En: *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1109/SIIE63180.2024.10604583>

Pérez-Escoda, A.; Llovet, C.; Borau-Boira, E. y Martínez-Otón, L. (2024). Alfabetización digital, redes, y fake news: percepciones entre universitarios. *Index.comunicación*, Vol.14, n° 2, 137-164. doi: <https://doi.org/10.62008/ixc/14/02Alfabe>

Pérez-García, A.; Feijoo-Fernández, B. y López-Martínez, A. (2024). *Los menores ante las redes sociales. Pensamiento crítico y reflexión ética*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Ponce, I. (2012, 17 de abril). *Redes Sociales. Historia de las redes sociales*. Monográfico: Redes Sociales. Madrid, España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4hHW5Ux>

Shabani, A. y Gashi, I. (2022). Social and privacy threats in social networks, challenges and the most critical issues. En: *International journal of health sciences*, Vol.6, n° S8, 5578-5586. doi: <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns8.13545>

Shieh, C. y Nasongkhla, J. (2024). Effects of motivation to use social networking sites on students' media literacy and critical thinking. En: *Online Journal of Communication and Media Technologies*, Vol.14, n° 1. doi: <https://doi.org/10.30935/ojcm/14060>

Save the children (2024). *Derechos sin conexión. Un análisis sobre derechos de la infancia y la adolescencia y su protección en el entorno digital*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4bD45Sr>

We are Social (2024). *Global Digital Report*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4fqBIPy>

Wilson, C. Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. y Cheung, C.K (2011) *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4jfvpq8>

World Economic Forum (2024). *Global Risks Report 2024*. Consultado el 17 de enero de 2025 <https://bit.ly/4eSp8TA>

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