

## ¿Para qué usan Internet los adolescentes?

### What do teenagers use the internet for?

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor 

Universidade de Santiago de Compostela (España)

[isabel.dans@usc.es](mailto:isabel.dans@usc.es)

Pablo César Muñoz Carril 

Universidade de Santiago de Compostela (España)

[pablocesar.munoz@usc.es](mailto:pablocesar.munoz@usc.es)

Mercedes González Sanmamed 

Universidade da Coruña (España)

[mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es](mailto:mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es)

Recibido: 20/03/2022

Aceptado: 13/05/2022

Publicado: 01/06/2022

#### RESUMEN

El uso de Internet por parte de la juventud se ha convertido en motivo de debate en diversos ámbitos de conocimiento, cobrando especial relevancia en el contexto educativo, sobre todo a raíz de la emergencia social provocada por el COVID-19. El objetivo de esta investigación ha sido analizar el empleo de Internet por parte de los adolescentes de cuarto curso de educación secundaria, diferenciando el empleo orientado al ocio y el uso en tareas escolares. Se utiliza una metodología cuantitativa no experimental ex post facto a través de un cuestionario (N= 1144). Los resultados muestran que los adolescentes realizan un empleo más intensivo de internet para el desarrollo de actividades de ocio frente a tareas escolares, destacando la utilización de las redes sociales. En cuanto al ocio, se han encontrado diferencias en función del rendimiento académico; y en el desarrollo de tareas escolares, las diferencias se perciben según el sexo. Finalmente, se discute acerca de la necesidad de diseñar acciones formativas específicas, tanto desde la escuela como desde la familia, que contribuyan a un empleo más informado y adecuado de internet que permita aprovechar las posibilidades que ofrece la red para el aprendizaje y el desarrollo integral de la juventud en la era digital.

#### PALABRAS CLAVE

Internet; adolescencia; rendimiento académico; escuelas; ocio.

#### ABSTRACT

The use of the Internet by youth has become a matter of debate in various fields of knowledge, gaining special relevance in the educational context, especially for the social emergency caused by COVID-19. The objective of this research has been to analyze the use of the Internet by adolescents in the fourth year of secondary education, distinguishing between leisure-oriented employment and use in school tasks. A non-experimental ex post facto quantitative methodology is used through a questionnaire (N = 1144). The results show that adolescents make a more intensive use of the Internet for the development of leisure activities compared to school tasks, highlighting the use of social networks. Regarding leisure, differences have been found based on academic performance, and in the development of school tasks according to sex. Finally, the need to design specific training actions, both

from school and from the family, is discussed that contribute to a more informed and appropriate use of the Internet that allows taking advantage of the possibilities offered by the Internet for learning and integral development of youth in the digital age.

### KEYWORDS

Internet; adolescence; academic performance; schools; leisure.

### CITA RECOMENDADA:

Dans, I., Muñoz-Carril, P.C. y González, M. (2022). ¿Para qué usan Internet los adolescentes?. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 128-141 <https://doi.org/10.6018/riite.516131>

### Principales aportaciones del artículo y futuras líneas de investigación:

- Se establece una comparativa de los usos de internet realizados por los adolescentes entre el ámbito académico (tareas escolares) y la esfera del entretenimiento (ocio).
- Los adolescentes realizan un empleo más intensivo de internet para el desarrollo de actividades de ocio frente a tareas escolares, destacando el uso de las redes sociales.
- Los estudiantes que han aprobado todas las materias son quienes realizan un uso más moderado de internet para cuestiones de ocio.
- Los chicos realizan un uso de internet para tareas escolares significativamente menor que las chicas.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Internet en la adolescencia

La utilización de Internet como recurso cotidiano se ha convertido en un elemento característico de la era digital. Acciones tan comunes en la actualidad como comprar, viajar, trabajar, aprender o charlar son objeto de continuas novedades en la red. También cambios como la televisión o la imprenta dieron lugar a una verdadera revolución de la comunicación. Sin embargo, ninguno de estos precedentes es comparable a la transformación radical de nuestra sociedad digital.

El amplio impacto social, cultural y educativo del fenómeno de Internet ha multiplicado las posiciones divergentes. Las dos tendencias “apocalípticos o integrados” acuñadas por Eco (1964) son recuperadas por Morozov (2012), quien habla de ciberutopistas (otros autores les han denominado tecnoeufóricos), frente a los ciberrealistas. Abundan las obras que enarbolan la bandera de los conflictos surgidos al calor de la controversia digital (a modo de ejemplo véase Baltasar, 2018; Spitzer, 2018). Scolari (2013) señala la aparente contradicción social que supone la queja constante que se vierte sobre Internet y, a la vez, su uso ininterrumpido. Esta paradoja ha sido señalada especialmente en los estudios realizados con jóvenes (Taddicken, 2014; Fernández y García, 2016; Deloitte, 2019; Sanmartín y Megías, 2020), quienes manifiestan miedo por la deshumanización que puede suscitarse y por ciertos riesgos como la falta de privacidad, el control o la dependencia, pero entienden el uso de las tecnologías como inevitable.

Estas diatribas han llevado a los organismos internacionales a posicionarse a favor de una utilización humanizada, como propone el Center for Humane Technology (<https://humanetech.com/>) o la UNESCO (Juez, 2018). El entorno educativo no escapa a estos posicionamientos, donde Internet puede ser un aliado en el aprendizaje (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; González et al., 2017), pero también una fuente de peligros (Jiménez et al., 2018; Smahel et al. 2020; ITU y UNESCO; 2019). La obligatoriedad de utilizar Internet como herramienta de comunicación y aprendizaje para la educación a distancia en la situación de emergencia mundial a causa de la pandemia del COVID-19, ha vuelto a reabrir un largo debate sobre el discurso de los medios digitales, la gestión escolar y su eficacia (Fernández y Shaw, 2020; Castañeda, 2021).

Esta situación de controversia se agrava, además, por la brecha digital económica, geográfica, formativa, de género o generacional (Garrido et al., 2016; ITU y UNESCO, 2018; Tran et al., 2020). Esta ruptura entre grupos sociales ha demostrado tener un impacto significativo en ámbitos como la educación. Como señala la OCDE (2020) existen correlaciones entre la actitud de los estudiantes frente a los ordenadores y el número de años que llevan usando las TIC. Cuanto más tiempo de uso en la escuela, más positiva es la actitud. Además, según este informe, existen importantes desigualdades entre las escuelas, en gran medida provocadas por la falta de conectividad y de recursos que afectan al rendimiento escolar.

El fenómeno de Internet en el ámbito de la juventud se ha convertido, de hecho, en motivo de debate en diversos campos de estudio. Los informes que escuchan la voz de los jóvenes (Sanmartín y Megías, 2020; Ballesteros y Picazo, 2019) valoran la formación que reciben en la escuela como insuficiente. Se señala la posible contradicción entre lo que se busca en el espacio digital y lo que se encuentra. Por un lado, se pretenden gratificaciones, conocimiento o información en forma de datos. Por otro lado, se corren riesgos y se donan gratuitamente datos personales. En este sentido, los jóvenes no permanecen ausentes ante tal preocupación, sino que llegan a manifestar alarma y temor a no controlar el uso tecnológico (Sanmartín y Megías, 2020, p. 31).

## 1.2. Tiempo libre e internet

Las investigaciones más recientes no hacen sino confirmar la magnitud creciente del uso de Internet entre los menores. A nivel mundial el 71 % de los jóvenes están conectados y España lidera junto a otros países el acceso a través del móvil (UNICEF, 2019).

El concepto de ocio o tiempo libre atrae el interés de los educadores por su repercusión formativa en el desarrollo de los menores. Las nuevas formas de consumo y diversión afectan hoy día a múltiples escenarios sociales. Entre otros, a la socialización de los adolescentes, quienes cuentan con nuevas formas de relación, juego e información en Internet. Se constituye así la navegación por la red como una nueva forma de ocio y también como mediadora del ocio (Rodríguez y Ballesteros, 2019, p.20):

*“Parte del entretenimiento es la socialización y la reafirmación (“a la mayoría de la gente le gusta sentirse parte de una comunidad”) y esa socialización no es sólo mediante lo que se comparte directamente en la actividad de ocio concreta, sino también a través de que “los demás vean lo que estás haciendo y que vean que también te diviertes”, de comunicar y compartir que se es uno o una más”.*

La televisión es desplazada por las series en streaming y por el consumo de plataformas audiovisuales y redes sociales como Youtube, Twitch o TikTok. Las personas que lideran estos espacios, los autodenominados “creadores de contenido” o “youtubers”, ejercen a menudo un rol de “influencers”, provocando comportamientos de identificación de los jóvenes (Pérez, Pastor y Abarrou, 2018) que trascienden del simple ocio a una forma o estilo de vida. En cualquier caso, se accede para estar acompañado y en contacto permanente, aunque se haga en solitario aparentemente (Smahel et al., 2020).

La interacción con otras personas es el reclamo esencial de las redes sociales. En este sentido, la relación con otros estudiantes de su edad se incrementa a través de estos canales (Gremmen et al., 2019). Son el escenario principal del ocio juvenil, donde pueden charlar, cotillear viendo perfiles y publicaciones, así como compartir sus propias imágenes o intereses. Ya no es preciso limitarse a un espacio y, de hecho, tampoco a un tiempo de socialización, dado que las amistades siempre están en las redes sociales. En palabras de Reig (2020, p.21):

*“Si alguna característica define en mayor medida que las demás a nuestros jóvenes es la de la hiperconectividad permanente. Redes sociales, servicios de mensajería instantánea (whatsapp y similares), en los actuales “smartphones” permiten que se alimente de forma constante una cualidad fundamental pero ahora potenciada en su máxima expresión del ser humano: la sociabilidad”.*

Finalmente, el ocio digital puede entenderse desde el punto de vista del consumo y la formación. Por un lado, Internet es el mayor centro comercial jamás soñado, donde se puede comprar, jugar, disfrutar de la música favorita bajo demanda o ver series y películas. Los productos, las marcas, las tendencias atienden con especial esmero a este colectivo que utiliza de forma prioritaria la red para expresar sus gustos y adherirse a las modas. Por otro lado, no es posible entender plenamente el uso de Internet por los adolescentes solo en términos de amigos o consumidores. La vida en línea está plenamente ligada con su vida presencial y ello reclama una reflexión profunda sobre cómo los jóvenes se construyen a sí mismos e influyen en otros gracias a los medios sociales (Jenkins et al., 2016; Pérez et al., 2018). Su proceso identitario está también en Internet, que permite su acceso al mundo global, a la cultura y a experiencias formativas de diversa índole, existiendo una brecha cada vez mayor respecto a otras generaciones tildadas por los propios jóvenes como “boomers”.

### **1.3. Escuela e internet**

El panorama de Internet en la escuela es totalmente distinto. Existen grandes diseños curriculares desde la política educativa para implementar su uso en las escuelas, además de importantes inversiones materiales en equipamiento y conectividad (OCDE, 2020). Sin embargo, la formación del profesorado en cuanto a la metodología del aula limita la repercusión real. Así también, la utilización de Internet por los estudiantes y docentes es menor de lo deseable para los gestores educativos. No obstante, los adolescentes sí acuden a Internet (Fernández y García, 2016; Muñoz et al., 2019; Zulkanain, 2019) para la colaboración con sus compañeras y compañeros (de nuevo la relación es prioritaria) a la hora de realizar actividades, consultar dudas, etc. De algún modo, la cultura participativa y colaborativa no está supeditada a los dispositivos, sino a las personas (Jenkins, Ito y Boyd, 2016). A su vez, como señalan García-Martín y Cantón-Mayo (2019) la literatura es contradictoria sobre la influencia de la tecnología en el rendimiento académico y por ello conviene seguir investigando las pautas de uso por parte de los estudiantes dentro y fuera del centro escolar.

Desde la perspectiva de las instituciones educativas existe una responsabilidad particular para dotar al profesorado de una adecuada alfabetización digital. Esto permitirá a los jóvenes desarrollar las habilidades necesarias para valorar los aspectos beneficiosos y limitadores en la navegación (OCDE, 2020). Además del desarrollo técnico propio de áreas instrumentales afines, se señala la relevancia de incorporar elementos de aprendizaje social y emocional para favorecer relaciones saludables y enriquecedoras (Hernández-Sellés et al., 2019; Muñoz-Carril et al., 2021). La capacitación es la premisa para un Internet seguro, donde los usuarios sean conocedores de sus derechos y se facilite el aprendizaje (ITU y UNESCO, 2019). De este modo las escuelas se constituyen en soportes de las familias, junto con las empresas de servicios en la red, para comprender y asesorar mejor la vida en línea de los adolescentes. Bien sea a través del plan de estudios de forma transversal, bien a través de la creación de recursos educativos complementarios en la educación informal o no formal, existen numerosos canales para dotar de un conocimiento amplio que fortalezca el desarrollo juvenil.

Por otra parte, desde el punto de vista de los jóvenes, los estudios reportan que valoran de manera insuficiente la formación en tecnologías de la información y comunicación que se ofrece en los centros educativos (Sanmartín y Megías, 2020; p. 27). Y, de algún modo, esta forzosa actividad en línea que ha generado la pandemia ha venido a demostrarlo a tenor de las dificultades de integración y uso intensivo de las tecnologías para la continuidad de los aprendizajes durante el confinamiento. De hecho, a nivel internacional (OCDE, 2020) se sigue detectando un mayor uso de Internet desde casa que desde el colegio. Junto a este déficit, hay que mencionar la preocupación por la escasa utilización de recursos y herramientas digitales. Miguélez-Juan et al. (2019) en su investigación con estudiantes de Bachillerato muestran que este alumnado opina que las nuevas herramientas, como la realidad virtual, aumentarían el interés y el rendimiento escolar.

En este contexto, el presente estudio analiza las finalidades de uso de internet en el ámbito del ocio y de la escuela por parte de adolescentes de 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Concretamente, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar qué tipo de usos de internet realizan los estudiantes de cuarto de la ESO.
- Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre el uso que los adolescentes hacen de internet para el desarrollo de tareas relacionadas con el ocio frente a tareas escolares.
- Identificar si el sexo, el tipo de centro y el rendimiento académico, son variables relacionadas con el tipo de uso que los menores hacen de internet.

## 2. MÉTODO

El diseño de la investigación corresponde a un estudio transversal de tipo no experimental, en el que se ha utilizado una metodología de carácter cuantitativo basada en el método de encuesta (McMillan y Schumacher, 2005).

### 2.1. Muestra

Las fases de investigación han sido cinco:

1. Planificación: examen de la literatura científica, revisión de otras investigaciones y diseño del instrumento. Se han formulado preguntas cerradas, para facilitar la codificación y su tratamiento estadístico. Para la validación del cuestionario se acudió al juicio de expertos: cinco docentes

universitarios especialistas en métodos de investigación y tecnología educativa, que evaluaron la validez de contenido. Además, se ha aplicado a un grupo piloto de estudiantes del mismo curso, quienes pudieron hacer comentarios y sugerencias sobre la estructura, el lenguaje y el contenido, que sirvieron para adecuar el diseño a una nueva versión acorde a las necesidades y demandas de las y los adolescentes. En lo referente a la fiabilidad se utilizó el índice Alpha de Cronbach que arrojó un valor de .937, por lo que se puede constatar el elevado nivel de consistencia del instrumento.

2. Aplicación: visita personal a los centros educativos y autoadministración del cuestionario en papel, previo contacto y autorización de la dirección de los centros. Se ha realizado un seguimiento exhaustivo del proceso de aplicación del instrumento gracias a la supervisión, garantizando el anonimato y ofreciendo información previa a los responsables académicos, a las familias y los interesados.

3. Registro de los cuestionarios y codificación de las respuestas en el programa estadístico SPSS 19 y Excel.

4. Análisis y tratamiento de los datos.

5. Elaboración del informe de resultados.

## 2.2. Instrumento de recogida de información

En este artículo se muestran los resultados relativos a los 38 ítems del bloque II “Usos de Internet y otras tecnologías”. En concreto, pertenecen a la pregunta “¿Para qué usas Internet?” y están distribuidos en cuatro áreas temáticas (comunicación, entretenimiento, aprendizaje y compras), siendo a su vez analizados los ítems pertenecientes a dichas áreas en base a dos dimensiones: “en el ocio” y “en las tareas escolares”. La apariencia de las preguntas en forma de doble columna facilitaba el proceso de respuesta. Cada ítem se valoraba a través de una escala tipo Likert organizada en cinco bloques (1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre. Previamente el cuestionario se iniciaba con diversos ítems dirigidos a conocer las características personales y familiares de los adolescentes encuestados.

Con el fin de constatar la fiabilidad del cuestionario se aplicó alfa de Cronbach con un resultado de .937 y Omega de McDonald, que también arroja resultados que apuntan a una buena confiabilidad del instrumento. En concreto, para la dimensión de uso de internet en el ocio se ha obtenido un  $\alpha=.799$  y un  $\omega=.798$ , mientras que para la dimensión de uso de internet para tareas escolares  $\alpha=.859$  y  $\omega=.860$ .

## 3. RESULTADOS

De las 1144 personas encuestadas, el 52.8% eran mujeres y el 47.02% hombres, distribuidos en centros públicos (36.4%), concertados (60.2%) y privados (3.4%). En cuanto al rendimiento académico de estos jóvenes el 54.9% tiene alguna materia suspensa, un 22.2% aprueba todo y un 22.4% obtiene resultados altos (notable o sobresaliente).

Con el fin de dar respuesta al primer objetivo de la investigación, centrado en analizar el tipo de usos que estudiantes de cuarto de la ESO hacen de Internet, se muestran a continuación los datos obtenidos respecto al uso de Internet asociado a diferentes actividades en el ocio y en el estudio, como puede verse en la Figura 1. En general, se observa, que la actividad lúdica predominante en el empleo de Internet es la relativa al uso de las redes sociales (el 79,7% manifiesta que siempre o casi siempre usa Internet para conectarse a las redes sociales). Resulta pertinente señalar cómo las redes sociales son

casi exclusivas del ámbito del entretenimiento, pues cuando se les pregunta por ellas en las tareas escolares la respuesta desciende hasta un 13,5%. Junto a ellas la acción de chatear es la segunda más empleada, puesto que un 73,2% de usuarios indican que lo hacen siempre o casi siempre. En el tercer puesto se encuentra la visita a páginas web (64,5%). Para las tareas escolares es precisamente esta última acción la que más destaca: un 48,9% de los participantes afirman usar Internet para consultar páginas en línea siempre o casi siempre. Dentro del ámbito escolar también son relevantes los resultados que otorgan a las wikis (37,4%) y a las herramientas colaborativas (34,6%).

Por el contrario, los estudiantes se apartan del uso de los marcadores sociales (81,8% en el ocio y 78,4% en las tareas), Foros o listas de correo (79,2% para el ocio y 78,2% para las tareas escolares), las compras en Internet (78,8% en el ocio) y los podcast (78,7% para el ocio y 78,6% para las tareas).

Como paso previo para abordar el segundo objetivo del estudio (“conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre el uso que los adolescentes hacen de Internet para el desarrollo de tareas relacionadas con el ocio frente a tareas escolares”), se analizó la normalidad de la distribución de las variables en base al criterio adoptado por Finney y DiStefano (2006), quienes indican valores máximos de 2 y 7 para asimetría y curtosis, respectivamente. En este sentido, se ha utilizado la prueba t de student de comparación de medias para identificar la existencia de diferencias significativas entre el nivel de uso de internet para el ocio y para tareas escolares. Igualmente, se han aplicado análisis paramétricos como la prueba t de student para muestras independientes.

Para dar respuesta al tercer objetivo, se ha empleado la t de student para indagar en las diferencias derivadas del sexo y ANOVA de un factor para contrastar la existencia de diferencias significativas entre variables como el tipo de centro y el rendimiento académico.

**Figura 1.**  
 Porcentajes de uso de Internet para el ocio y las tareas escolares



Como se puede observar en la tabla 1, todas las variables han arrojado resultados estadísticamente significativos ( $p$ -valor=.000), a excepción de “para utilizar herramientas colaborativas” ( $p$ -valor=.141). Los resultados muestran cómo los estudiantes de cuarto de ESO realizan un uso más intensivo de Internet en aspectos que atañen a su ocio y tiempo libre frente a su empleo en situaciones de aprendizajes formales como es su utilización para la realización de diversas tareas escolares. Estas diferencias, son especialmente acusadas en lo que respecta al uso de las redes sociales, ya que la media obtenida en cuanto a su uso en la esfera lúdica es de 4.18, mientras que en el plano escolar es tan solo de 2.10, pero también encontramos un patrón similar para el resto de las variables, donde la diferencia de medias en todos los casos es superior a 1.2 puntos y llegando incluso a 1.6 en otras como “para descargar música, películas o programas”.

Tal y como se aprecia en la tabla precedente (tabla 1), todas las variables han arrojado resultados estadísticamente significativos ( $p$ -valor=.000), a excepción de “para utilizar herramientas colaborativas” ( $p$ -valor=.141). Los resultados muestran cómo los estudiantes de cuarto de ESO realizan un uso más intensivo de Internet en aspectos que atañen a su ocio y tiempo libre frente a su empleo en situaciones de aprendizajes formales como es su utilización para la realización de diversas tareas escolares. Estas diferencias, son especialmente acusadas en lo que respecta al uso de las redes sociales, ya que la media obtenida en cuanto a su uso en la esfera lúdica es de 4.18, mientras que en el plano escolar es tan solo de 2.10, pero también encontramos un patrón similar para el resto de las variables, donde la diferencia de medias en todos los casos es superior a 1.2 puntos y llegando incluso a 1.6 en otras como “para descargar música, películas o programas”.

Asimismo, se han contrastado las variables ocio y tareas escolares con el sexo, el tipo de centro (público, privado y concertado) y el rendimiento académico (suspenseo y aprobado). Por un lado, tras la aplicación de la prueba  $t$  de Student para el ocio no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. La prueba ANOVA tampoco ha arrojado resultados significativos según el tipo de centro (público, privado y concertado) en el uso que el alumnado hace de internet para el ocio. No obstante, sí se han identificado diferencias significativas según el rendimiento académico, siendo los estudiantes que han aprobado todas las materias quienes realizan un uso más moderado de internet para cuestiones de ocio ( $M=2.47$ ,  $SE=.22$ ) que los alumnos que han suspendido alguna asignatura ( $M=2.56$ ;  $SE=.20$ ,  $t(1128)=-2.66$ ,  $p<.05$ )

Por otro lado, respecto a las tareas escolares, la aplicación de la prueba  $t$  de Student ha revelado diferencias según el sexo, siendo los hombres quienes realizan un uso de internet para tareas escolares significativamente menor ( $M=1.97$ ,  $SE=.23$ ) que las mujeres ( $M=2.12$ ;  $SE=.29$ ,  $t(1131)=-3.90$ ,  $p<.05$ ). Cabe señalar que no se han hallado diferencias según el tipo de centro (público, privado y concertado) ni en el rendimiento académico respecto al uso que el alumnado hace de internet para tareas escolares.

**Tabla 1.**

*Prueba t para muestras relacionadas. Contraste de medias entre el tipo de usos de internet para el ocio y para tareas escolares*

	Uso de Internet en el ocio		Uso de Internet en tareas escolares		Diferencia de medias entre uso de Internet en el ocio y en tareas escolares							
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Diferencia medias	Desviación estándar	Error típico	95% Interval	Confidence	t	gl	Sig. (bilateral)
								Inferior	Superior			
Para chatear	4,01	1,172	2,10	1,282	1,904	1,487	,044	1,818	1,990	43,304	1143	,000
Redes sociales	4,18	1,133	2,03	1,301	2,144	1,542	,046	2,055	2,234	47,038	1143	,000
Para visitar páginas web	3,81	1,178	3,22	1,516	,595	1,665	,049	,499	,692	12,095	1143	,000
Para compartir vídeos, fotos, presentaciones	3,23	1,296	2,21	1,362	1,023	1,689	,050	,925	1,121	20,478	1143	,000
Para usar el correo electrónico	2,84	1,167	2,56	1,478	,280	1,647	,049	,184	,375	5,744	1143	,000
Para ver la televisión	2,19	1,237	1,24	,814	,956	1,276	,038	,882	1,030	25,357	1143	,000
Para escuchar la radio o música online	3,17	1,446	1,64	1,184	1,530	1,597	,047	1,437	1,622	32,399	1143	,000
Para descargar música, películas o programas	3,54	1,352	1,66	1,174	1,884	1,619	,048	1,790	1,978	39,357	1143	,000
Para conectarme a Foros o listas de correo	1,67	1,061	1,49	1,035	,174	1,206	,036	,104	,244	4,879	1143	,000
Para ver o escribir en Blogs	2,06	1,290	1,67	1,131	,389	1,433	,042	,306	,472	9,180	1143	,000
Para informarme sobre noticias	2,69	1,220	2,52	1,459	,167	1,571	,046	,076	,258	3,594	1143	,000
Para hablar por teléfono	1,94	1,211	1,37	1,003	,574	1,284	,038	,500	,649	15,123	1143	,000
Para utilizar Herramientas colaborativas	2,58	1,491	2,64	1,629	-,065	1,486	,044	-,151	,022	-1,472	1143	,141
Para Wikis	2,20	1,302	2,71	1,654	-,573	1,523	,045	-,661	-,484	-	1143	,000
Para marcadores sociales	1,32	,916	1,23	,894	-,505	1,573	,047	-,596	-,414	-	1143	,000
Podcast	1,46	,997	1,26	,888	,093	,854	,025	,043	,142	3,668	1143	,000

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los propósitos de nuestra investigación era analizar las finalidades de uso de Internet en los tiempos dedicados al ocio y al desempeño de tareas escolares entre adolescentes de cuarto curso de educación secundaria.

En cuanto a los resultados globales, se puede observar el predominio de Internet orientado al entretenimiento, aspecto que se encuentra en la línea de otros estudios semejantes sobre tecnología y juventud (Ballesteros y Picazo, 2018; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019). En la etapa de la adolescencia la red sirve para acceder a múltiples posibilidades de ocio y, al mismo tiempo, se convierte en un fuerte atractivo para la diversión. Todavía se mantiene la tendencia de un mayor uso de Internet fuera de las escuelas, algo que se explica por la ampliación de la facilidad para conectarse en cualquier momento y en cualquier lugar gracias a los dispositivos móviles.

Respecto a la actividad en Internet, observamos que las redes sociales captan la mayor dedicación de los estudiantes encuestados. El nivel de uso es muy relevante para el ocio, donde la media es 4.18 frente a un 2.10 para las cuestiones escolares. Esto puede explicarse por dos razones: en primer lugar, demuestra la práctica inexistencia de relaciones académicas a través de las redes sociales y, en segundo lugar, porque la esencia de las redes sociales es precisamente la socialización con amigos. En este sentido, las conexiones para compartir aficiones, gustos, etc. o ver información de otros usuarios es ya una forma de descanso y evasión en sí misma (Rodríguez y Ballesteros, 2019).

En lo referente al contraste de variables para el ocio, se ha observado una relación positiva y significativa con el rendimiento académico: quienes obtienen peores calificaciones en el colegio o instituto son más activos en el uso de Internet. Esta conclusión refuerza las posturas preventivas en la educación digital de los jóvenes, sobre todo de aquellos que pueden constituir un perfil vulnerable (UNICEF, 2019; ITU y UNESCO, 2019; Jiménez et al., 2018; Smahel et al. 2020). De hecho, los estudiantes de un curso posterior afirman que un mayor uso en el ámbito educativo podría repercutir positivamente en su rendimiento escolar (Miguélez-Juan et al., 2019). Y, obviamente, reclama la necesidad de un compromiso por parte de los educadores para abordar de manera clara y explícita la formación de toda la juventud en el uso de la tecnología en todos los ámbitos de su vida. En este sentido es digno de reseñar el giro educativo provocado por las consecuencias de la COVID-19; de un lado se hace necesaria la inversión en tecnología educativa y, de otro lado, se acusan grandes diferencias provocadas por la brecha digital.

En cuanto a las tareas escolares, se evidenciaron diferencias significativas por sexos: los alumnos emplean en menor medida Internet para el estudio y los deberes que las alumnas. En este sentido, el estudio aporta datos útiles para el seguimiento e implementación de acciones diferenciadas que favorezcan la ruptura de las barreras de género (Tran et al., 2020), tal como recomienda la Comisión europea (ITU y UNESCO, 2018). Además, conocer cuál es la realidad de Internet para nuestras estudiantes posibilita encaminar mejores planes educativos orientados a las competencias STEAM.

Por último, en lo relativo al tipo de centro no se han detectado diferencias según se trate de titularidad pública, privada o concertada, al contrario de lo que acontece en la investigación de Ballesteros y Picazo (2018).

La creciente digitalización de la escuela ha tenido un punto de inflexión obligado por la situación de emergencia educativa derivada del confinamiento en todo el mundo. Las escuelas se han visto

obligadas a utilizar la tecnología para la enseñanza a distancia y ello ha provocado resultados dispares. Al tratarse de un fenómeno excepcional, cabe esperar y aplicar cierta prudencia para verificar si se da un cambio de enfoque hacia tendencias cercanas a la clase invertida o bien una vuelta al pasado en cuanto a una visión escasamente proactiva en la concierne a la educación digital. No obstante, cabe proponer que la atención de los formadores no se centre exclusivamente en el tiempo de conexión de los adolescentes, sino en el uso que hacen de Internet, cuáles son sus finalidades y qué sentido aporta a su desarrollo.

Los hallazgos de este trabajo tienen implicaciones prácticas para comprender el uso real de Internet para el ocio o para tareas escolares por un segmento de población muy activo: los adolescentes. La reflexión sobre los datos obtenidos puede dar lugar a estrategias de política educativa por parte de los líderes pedagógicos (Fernández y Shaw, 2020; OCDE, 2020) y los demás educadores. Y, además, la información obtenida apela a la necesidad de potenciar y enriquecer las denominadas “ecologías de aprendizaje” a través de las que se analizan las múltiples oportunidades de formación y desarrollo que ofrece la era digital (Hernández-Selles, 2019).

Se debe prestar especial atención a los alumnos de perfil académico limitado para rebajar los muros que les separan de la tecnología con fines instructivos. Junto a estos, cabe potenciar a los adolescentes en el desarrollo de su actividad académica en Internet y, por extensión, a toda la escuela como protagonista de la esperanza en una navegación que mejore a todas las personas.

## 5. ENLACES

Enlace al cuestionario: <https://onx.la/13334>.

## 6. RECONOCIMIENTOS O FINANCIACIÓN

Este artículo está parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y universidades dentro del “Proyecto ECO4LEARN-SE. Ecologías de aprendizaje en la era digital: nuevas oportunidades para la formación del profesorado de educación secundaria” (Referencia RTI2018-095690-B-I00).

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baltasar, B. (2018). *El linchamiento digital: Acoso, difamación y censura en las redes sociales*. Jotdown.
- Ballesteros, J. y Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
- Castañeda, L. (2021). Trazabilidad de los discursos sobre tecnología educativa: los caminos de la influencia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.6018/riite.480011>
- Deloitte (2019). *The Deloitte Global Millennial Survey 2019*. About-Deloitte/deloitte-2019-millennial-survey.pdf
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.
- Fernández, A.A. y Shaw, G.P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14 (1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- Fernández, C. y García, F., (2016). The use of mobile phones as tools for access and knowledge exchange by students in Spain when studying. *Prisma Social*, (1), 190-208.

- Finney, S.J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock, y R.O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Information Age Publishing. <https://bit.ly/2YB0YsZ>
- García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Garrido, M., Busquet, J. y Munté, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (54), 44-57. <https://doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. M., Steglich, C. E. G., Veenstra, R. y Dijkstra, J. K. (2019). Adolescents' friendships, academic achievement, and risk behaviors: Same-behavior and cross-behavior selection and influence processes. *Child Development*, 90(2), e192-e211. <https://doi.org/10.1111/cdev.13045>
- González Sanmamed, M., Muñoz Carril, P.C. y Dans Álvarez de Sotomayor, I. (2017). Factors which motivate the use of social networks by students. *Psicothema*, 29(2), 204-210. <https://www.doi.org/10.7334/psicothema2016.127>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.C. y González-Sanmamed, M. (2019). Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support and online collaborative tools. *Computers & Education*, 138, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012>
- ITU y UNESCO (2018). *Bridging the gender gap in internet and broadband access and use*. Broadband Commission for Digital Development. Working Group on the Digital Gender Divide. <https://broadbandcommission.org/workinggroups/Pages/digital-gender-divide.aspx>
- ITU y UNESCO (2019). *Child Online Safety: Minimizing the Risk of Violence, Abuse and Exploitation Online*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Cybersecurity/Pages/Publications.aspx>
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era. A conversation on youth, learning, commerce and politics*. Polity Press.
- Jiménez, E., Garmendia, M. y Casado, M. (2018). *Entre selfies y whatsapps: Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*. Gedisa.
- Juez, B. (2018). *Inteligencia artificial. Promesas y amenazas*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265211\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265211_spa)
- McMillan, J. y Schumacher, S (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Addison Wesley.
- Miguélez-Juan, B., Núñez, P. y Mañas-Viniegra, L. (2019). La Realidad Virtual Inmersiva como herramienta educativa para la transformación social: Un estudio exploratorio sobre la percepción de los estudiantes en Educación Secundaria Postobligatoria. *Aula abierta*, 48(2), 157-166. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.157-166>
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet*. Destino.
- Muñoz, P.C., Dans, I. y González, M. (2019). Social Networks and Their Uses in The Field Of Secondary Education. En N. Dey, S. Borah, R. Babo y A. Ashour (eds.). *Social Network Analytics. Computational Research Methods and Techniques* (pp. 203-226). London: Academic Press. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815458-8.00011-6>
- Muñoz-Carril, P.C., Hernández-Sellés, N. y González-Sanmamed, M. (2021). Factors influencing students' perceived impact of learning and satisfaction in Computer Supported Collaborative Learning. *Computers & Education*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104310>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>

Pérez Torres, V., Pastor Ruiz, Y. y Abarrou Ben Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>

Rodríguez, E. y Ballesteros, J.C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537638>

Rubio, R. y Álvaro, A. (2015). Jóvenes y generación 2020. *Revista de Estudios de Juventud*, 1-226.

Sanmartín, A. y Megías, I. (2020). *Jóvenes, futuro y expectativa tecnológica*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3629108>

---

## INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

### Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Universidad de Santiago de Compostela

Profesora Ayudante Doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Pertenece al grupo de investigación educativa Mestura. Sus líneas de investigación se focalizan en la formación del profesorado, innovación educativa, didáctica, educación digital y adolescencia.

### Pablo César Muñoz Carril

Universidad de Santiago de Compostela

Profesor Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Es coordinador del Grupo de Investigación Educativa MESTURA. Ha publicado más de un centenar de trabajos y artículos de investigación. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, e-learning, educación digital, ecologías del aprendizaje y trabajo colaborativo en línea.

### Mercedes González Sanmamed

Universidad de la Coruña

Doctora en Ciencias da Educación y Catedrática en la Universidad de A Coruña. Directora del grupo de investigación EIRA de la UDC. Es autora de más de doscientas publicaciones y ha participado en numerosas conferencias y ponencias en congresos y reuniones científicas. Sus líneas de investigación giran en torno a la formación del profesorado, la innovación y mejora de la enseñanza, y la educación digital.



Los textos publicados en esta revista están sujetos a una licencia de Reconocimiento 4.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir por igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).