

Eloy López-Meneses
David Cobos-Sanchiz
Antonio Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García
Alicia Jaén-Martínez
(eds.)

Experiencias pedagógicas e innovación educativa

Aportaciones
desde la praxis
docente e
investigadora

Eloy López-Meneses
David Cobos-Sanchiz
Antonio Hilario Martín-Padilla
Laura Molina-García
Alicia Jaén-Martínez

**Experiencias pedagógicas
e innovación educativa**
Aportaciones desde la praxis docente
e investigadora

Colección Universidad

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora

Este libro surge de los trabajos presentados en el IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa – INNOVAGOGÍA 2018, celebrado los días 20, 21 y 22 de marzo por el Colectivo Docente Innovagogía y AFOE Formación.

Primera edición: diciembre de 2018

© Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Antonio Hilario Martín-Padilla,
Laura Molina-García y Alicia Jaén-Martínez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-78-9

264

EL ESTUDIO DEL PATRÓN DE USO DE LAS REDES SOCIALES PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Encarnación Urrea-Solano
Universidad de Alicante (ES)
mayra.urrea@ua.es

María José Hernández-Amorós
Universidad de Alicante (ES)
josefa.hernandez@ua.es

Laura Soler-Azorín
Universidad de Alicante (ES)
laura.soler@ua.es

1. Marco teórico

La extensión de las redes sociales en la sociedad, gracias a las herramientas de la Web 2.0, está generando profundos cambios en los modos de ser y de relacionarse entre los seres humanos (Osorio, Molero, Pérez y Mercader, 2014). Aunque no se trata de un fenómeno nuevo ni emergente, queda fuera de toda duda que las posibilidades que presentan para la interacción, la participación y la construcción colaborativa de conocimiento las convierten en un elemento decisivo de innovación y de transformación social (Criado, Sandoval-Almazán y Gil-García, 2013; Leenders y Dolfsma, 2016). A nivel comunitario, por ejemplo, algunos de sus logros se concretan en el aumento de la confianza en la sociedad y en la mejora del compromiso y de la responsabilidad cívica (Anduiza, Cristancho y Sabucedo, 2014). En un plano más individual, por el contrario, están generando nuevas dinámicas en los procesos de construcción de la identidad y de la subjetividad del individuo (Zhao, Grasmuck y Martin, 2008). Lo cierto es que, desde la irrupción en 1997 de *Sixdegrees.com*, considerada la primera red social moderna, hasta el momento actual, de plena madurez y consolidación, su utilización ha crecido a un ritmo vertiginoso. Actualmente, un 42% de la población mundial encuentra en este tipo de herramientas un medio de expresión y de relación, especialmente en Facebook, con 2.167 millones de usuarios (*We are Social* y *Hootsuite*, 2018). El segundo puesto del ranking es

ocupado por YouTube, seguido de Whatsapp y Messenger que llegan a alcanzar, respectivamente, 1.300 millones de cuentas activas en el mundo.

Esta rápida expansión ha despertado el interés de la comunidad científica internacional, preocupada, especialmente, por conocer los patrones de uso de la población joven y adolescente, puesto que este parece ser uno de los colectivos más sensibles a su influencia (Colás-Bravo, González-Ramírez y de Pablos-Pons, 2013; Zheng, Cheok y Khoo, 2011). En Estados Unidos, por ejemplo, el 76% de los adolescentes entre 13 y 17 años son usuarios entusiastas de las redes sociales, especialmente de Facebook (71%), Instagram (52%) y Snapchat (41%) (Lenhart, 2015). En el Reino Unido, el estudio de Selwyn (2009) – con el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Coalsville – mostró que el 76% reconocía utilizar Facebook habitualmente para estar en contacto con sus amigos (46%), llegándose a conectar entre una y tres horas semanales (54%). En nuestro contexto, se aprecia un panorama marcadamente similar. De acuerdo con el *Estudio Anual de Redes Sociales 2017*, las más utilizadas por los internautas españoles de 16 a 30 años son Whatsapp, YouTube, Twitter e Instagram, con una clara ventaja frente al resto (IAB Spain Research, 2017). Aladro, Valbuena y Padilla (2012), por su parte, señalan que en el momento de acceso a la universidad el 97,7% del alumnado es usuario de las redes sociales, concediéndole el 68,7% una gran importancia en su vida. De hecho, más del 90% reconoce tener una cuenta en Tuenti y tres de cada cuatro también en Facebook. En cuanto a las razones que motivan su utilización, la mayoría de los autores coinciden en señalar que estas son de carácter eminentemente social, como comunicarse con las amistades, establecer contacto con otras personas, compartir intereses e intercambiar opiniones con los iguales (Arteaga, Cortijo y Javed, 2014; Cheung, Chiu y Lee, 2011). A estos usos, algunos autores, como Hew (2011) y Alarcón y Lorenzo (2012), añaden también el ocio y el entretenimiento, seguir la moda, ganar popularidad y expresarse públicamente.

En el ámbito de la educación superior, numerosos estudios han destacado las posibilidades que las redes sociales ofrecen para la mejora de los procesos de enseñanza (Cuesta, Eklund, Rydin y Witt, 2016; Hung y Yuen, 2010). En este contexto, parecen ser especialmente útiles para estimular el trabajo en equipo y la construcción colaborativa de conocimiento (Gikas y Grant, 2013; Manca y Raineri, 2017). También se aprecia su eficacia para favorecer la interacción, la participación y la creatividad del alumnado, permitiendo además la personalización de la enseñanza y la mejora de la comprensión de los contenidos (Albayrak y Yildirim, 2015; Cabero y Marín, 2014). Algunos autores, como Gómez, Ferrer y de la Herrán (2015) y García, Froment, Bohórquez y Vieira

(2017), señalan además que estas estimulan la motivación y el aprendizaje interactivo, facilitando incluso el acercamiento entre el profesorado y el alumnado. Junto a ello, se ha de reconocer la inmediatez y la facilidad en el acceso que ofrecen, lo que hace que el alumnado universitario se muestre claramente partidario de utilizarlas como complemento a sus clases presenciales (Gómez, Roses y Farias, 2012; Irwin, Ball, Desbrow y Leveritt, 2012).

En el caso concreto de la formación del profesorado, sus fortalezas también han sido ampliamente documentadas en diferentes investigaciones. El estudio de Kabilan (2016), por ejemplo, evidenció como la utilización de Facebook permitió la creación de una comunidad de práctica a través de la que los futuros docentes pudieron desarrollar su identidad profesional, adquirir determinadas destrezas prácticas y aumentar su confianza para el futuro desempeño profesional. Entre otras virtudes, se valora especialmente su capacidad para favorecer la competencia reflexiva y el diseño de actividades de aprendizaje de carácter constructivista (Çevik, Çelik y Haşlamam, 2014; Hanell, 2017). En esta misma línea, Gewerc, Montero y Lama (2014) e Iglesias, Lozano y Martínez (2013) subrayan las posibilidades que presentan para la innovación de los procesos de capacitación docente, mediante la resolución colaborativa de problemas y el estímulo del pensamiento crítico. Estas potencialidades llevan al profesorado en formación a reconocer su utilidad didáctica e, incluso, a considerar su empleo para su futuro desarrollo profesional (Carpenter, Tur y Marín, 2016; Urrea-Solano y Hernández-Amorós, 2017).

Pero a pesar de su amplia utilización entre este colectivo y de las oportunidades que parecen plantear para la formación docente, su aprovechamiento como recurso didáctico en las instituciones de educación superior aún es muy escaso (Gomez et al., 2015; Prendes, Gutiérrez y Castañeda, 2015). Las razones que sostienen esta infrautilización provienen, sobre todo, del arraigo de los enfoques tradicionales de enseñanza en las aulas universitarias (Valjataga, Pata y Tammets, 2011). También se ha de contemplar que, a pesar de la predisposición que en general muestra el alumnado para su incorporación, no las considera tanto posibles herramientas de aprendizaje como una tecnología social que forma parte de su vida personal y privada (Donlan, 2014; Madge, Meek, Wellens y Hooley, 2009; Sánchez-Rodríguez, Ruiz-Palmero y Sánchez-Rivas, 2015). Asimismo, se han de considerar los problemas de privacidad, de adicción y de distracción que pueden generar y la dependencia de la conexión a internet que el profesorado suele reseñar como posible dificultad (Alim, 2017; Rodríguez, López y Martín, 2017). Estos inconvenientes, junto con la falta de formación del profesorado universitario al respecto y la escasez de referentes para su

aplicación didáctica (Gómez et al., 2012), pueden ser algunas de las razones que expliquen su escasa integración en las aulas universitarias (González, Lleixà y Espuny, 2016).

Ante esta situación, es preciso señalar que la necesidad de incorporar las tecnologías digitales a la formación del futuro profesorado no radica únicamente en las fortalezas que estas pueden brindar. De acuerdo con la *European Commission* (2013), el mundo en constante cambio y transformación provoca que los docentes deban adquirir a lo largo de su carrera destrezas y habilidades que les permitan aplicarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, si uno de los objetivos del profesorado universitario se centra en el incremento de la participación y del compromiso del alumnado con su aprendizaje, resulta ineludible comprender cómo interactúa con este tipo de herramientas e implementar propuestas didácticas innovadoras para acercar las prácticas académicas a su estilo de vida. No hacerlo supondría desaprovechar una inestimable oportunidad para lograr una formación universitaria de calidad.

2. Método

Esta investigación se desarrolló a partir de una metodología cuantitativa de investigación, dada la adecuación de este enfoque para describir y explicar la realidad objeto de estudio.

2.1. Objetivos

La propuesta se planteó con el propósito de conocer el patrón de uso de las redes sociales de los docentes en formación para, a partir de este conocimiento, plantear el diseño de una innovación didáctica ajustada al mismo.

2.2. Descripción del contexto y de los participantes

La muestra estuvo integrada por 273 estudiantes, matriculados en el Grado de Maestro en Educación Infantil (24%) y Educación Primaria (76%), de la Facultad de Educación, de la Universidad de Alicante (UA). La mitad de los participantes estaba cursando el primer nivel de la titulación – estadio en el que imparten docencia las investigadoras de este trabajo –, quedando prácticamente equiparados (en torno al 17%) los porcentajes de alumnado participante del resto de cursos. En cuanto al sexo, el 78% fueron mujeres, lo que representa claramente la tradicional feminización de los estudios de Magisterio. Por último, el 88% tenía una edad comprendida entre los 18 y los 23 años.

2.3. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos se realizó a partir de la administración de un cuestionario semiestructurado, elaborado *ad hoc* y validado por tres expertos en

investigación educativa. El instrumento contenía once cuestiones con diferentes formatos de respuesta, dirigidas a conocer el perfil de uso de los estudiantes, sus experiencias con estas herramientas en el aula, así como las potencialidades que identificaban en ellas como recurso didáctico. Para este estudio, sin embargo, se utilizaron únicamente las preguntas relativas al primero de los ámbitos mencionados, en lo que se refiere a: (1) redes utilizadas; (2) frecuencia de uso; y (3) utilidad.

El cuestionario se administró vía on-line, a través de un anuncio publicado en el campus virtual (UAcloud) de la UA, dirigido a todos los cursos de los Grados de Maestro. En él se informaba a los estudiantes del propósito de la investigación, del anonimato y confidencialidad de la información aportada, así como del carácter voluntario de su participación.

2.4. Tratamiento y análisis de la información

El análisis descriptivo de los datos se realizó con el apoyo del software estadístico SPSS .21.

3. Resultados

El tratamiento de los datos nos conduce a afirmar que el 99% de los encuestados cuenta con un perfil en alguna red social. De manera más concreta, la Figura 1 muestra que el 70% es usuaria de entre 2 y 5 redes. Asimismo, el 24% utiliza entre 6 y 10, siendo una minoría los que utilizan una o más de diez.

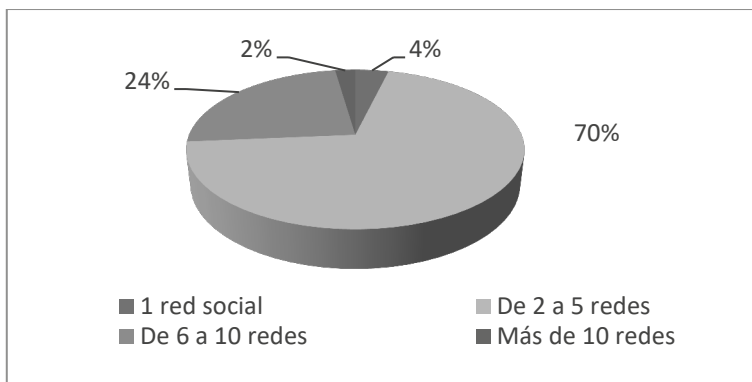


Figura 1. Número de redes a las que están suscritos

Por su parte, la Figura 2 evidencia que más de la mitad de los participantes se conecta más de 5 veces al día, siendo un 19,40% los que lo hacen de 3 a 5 veces.

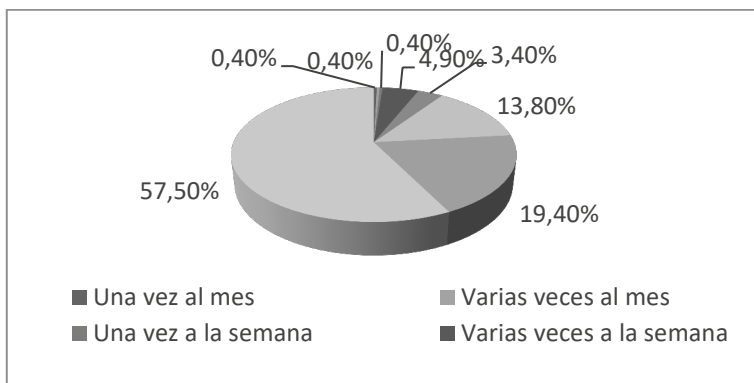


Figura 2. Frecuencia de uso de las redes sociales

La Figura 3 permite apreciar que las redes a las que la mayoría está suscrita son WhatsApp, Facebook, Instagram y YouTube.

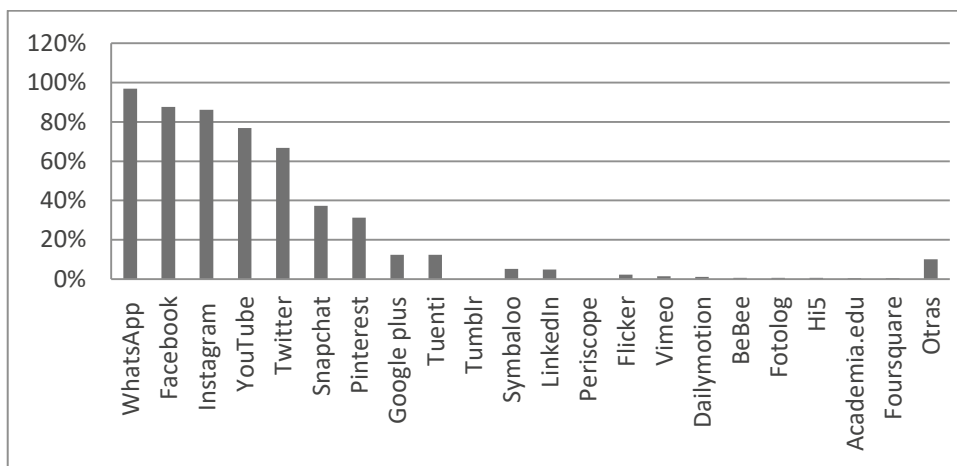


Figura 3. Redes sociales utilizadas por los participantes

Asimismo, tal y como queda reflejado en la Figura 4, las que utilizan con mayor frecuencia son WhatsApp, Instagram, Facebook y YouTube. Estos datos muestran que, aunque Facebook acumula mayor número de perfiles, Instagram es utilizada más frecuentemente por sus usuarios.

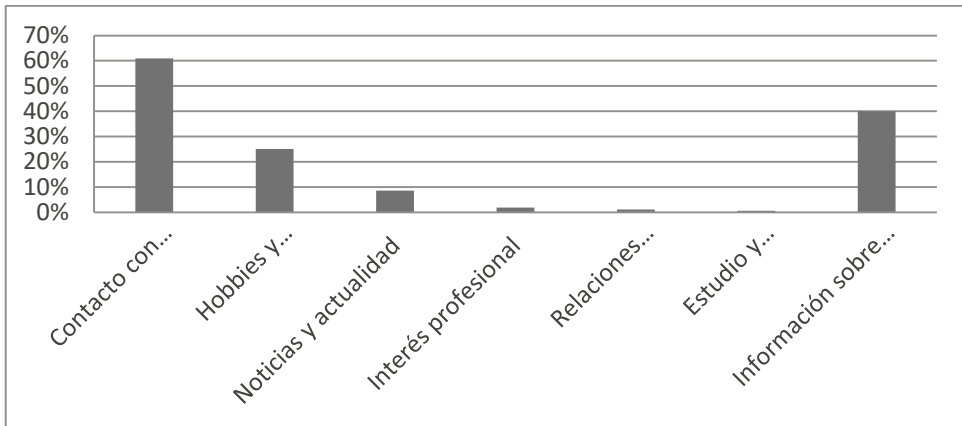


Figura 4. Redes sociales utilizadas con mayor frecuencia

Por último, en la Figura 5 se observa que estas redes se utilizan principalmente para contactar con los amigos/as y para el ocio y el entretenimiento.

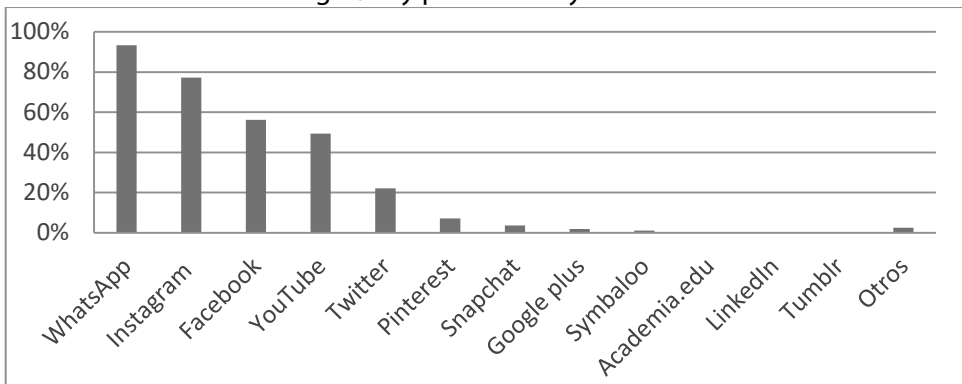


Figura 5. Utilidad de las redes sociales

4. Discusión y conclusiones

Conocer los hábitos de uso que el futuro profesorado presenta en relación a las redes sociales constituye un paso previo para el diseño de propuestas didácticas ajustadas a sus necesidades, características y estilos de vida. Desde este convencimiento, el presente estudio surgió con el propósito de conocer cómo interactúan los docentes en formación con las herramientas digitales y, en base a ello, diseñar una propuesta de innovación ajustada a su perfil.

El análisis de los resultados permite afirmar que, siguiendo el patrón mostrado por la mayoría de jóvenes y adolescentes, la práctica totalidad de los participantes reconoce ser usuario de este tipo de herramientas (Aladro et al., 2012; Gómez et al., 2012; Sánchez-Rodríguez et al., 2015). En este sentido, es

interesante subrayar que los porcentajes alcanzados llegan a rebasar, incluso, las tasas de utilización que se aprecian en otros países, como Reino Unido (Selwyn, 2009). En cuanto al número de redes, la mayoría de los participantes señala que emplean entre 2 y 5, siendo una escasa minoría aquellos que están suscritos únicamente a 1 o a más de 10. Estas cifras son coincidentes con los hallazgos obtenidos por otros estudios sobre población de jóvenes españoles (Sánchez-Rodríguez et al., 2015), en los que se indica que los estudiantes universitarios utilizan una media de 2,82 redes sociales. Por otra parte, se ha apreciado que la frecuencia de conexión diaria a estas plataformas es bastante elevada, dado que supera las cinco veces. Estos datos coinciden con los señalados por otros estudios como el de Prendes et al. (2015) o el de Gómez et al. (2012), en los que se afirma que los estudiantes universitarios se conectan más de una vez al día. De ahí que se pueda constatar que las tecnologías sociales se encuentran plenamente integradas en la vida cotidiana de los futuros docentes.

WhatsApp, Facebook, Instagram y YouTube son las redes que mayor número de suscripciones acumulan, alterándose este orden cuando nos referimos a la frecuencia de uso, donde Instagram desbanca a Facebook. El resto de redes como, por ejemplo, LinkedIn o BeBee, ambas de carácter profesional, apenas acumulan suscriptores. Por otra parte, otras similares a YouTube, como Vimeo o Dailymotion, son infrautilizadas, probablemente por la popularidad de la primera. De hecho, YouTube forma parte del grupo de las cinco redes sociales (WhatsApp, Instagram, Facebook, YouTube y Twitter) que los participantes utilizan con mayor asiduidad. Estos resultados son semejantes a los hallados en otras investigaciones (Colás-Bravo et al., 2013; González et al., 2016; Sánchez-Rodríguez et al., 2015), aunque el orden, debido a la frecuencia de uso, pueda variar. Una de las posibles razones es que el empleo, cada vez más generalizado de WhatsApp e Instagram entre los adolescentes, desplaza a Facebook hasta la tercera posición, ya que esta última tiende a acumular más usuarios de entre 31 y 39 años (IAB Spain Research, 2017).

Finalmente, los motivos que llevan a los encuestados a utilizar estas herramientas digitales son fundamentalmente de carácter social, ya que las emplean para mantener el contacto con sus amistades, conocer la fecha y organización de determinados eventos, así como para el disfrute del tiempo de ocio y entretenimiento. Las razones enumeradas son coincidentes con las planteadas por Colás-Bravo et al. (2013), Gómez et al. (2012) y Sánchez-Rodríguez et al. (2015). Resulta interesante, por otra parte, destacar que apenas hacen de uso de ellas por cuestiones de interés profesional o por cuestiones

académicas, lo que queda reflejado asimismo en las investigaciones de Donlan (2014), Hew (2011) o Arteaga et al. (2014).

En definitiva, el estudio realizado nos anima a plantear algunas ideas válidas para el diseño de una propuesta de innovación didáctica, dirigida a la mejora de los procesos formativos del futuro profesorado. Esta podría centrarse en la inclusión de cualquiera de las cinco redes sociales – identificadas en este estudio con una frecuencia de uso más elevada – en una de las asignaturas básicas del Grado en el que las investigadoras imparten docencia. El objetivo sería crear una comunidad de práctica que permitiera desarrollar determinadas competencias profesionales, que mejorase las relaciones de comunicación entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado y que permitiera, entre otros aspectos, el intercambio de información y la creación colectiva del conocimiento. Se piensa que el hecho de contar con un recurso que los estudiantes utilizan habitualmente fuera de las aulas podría hacer que el aprendizaje fuera más significativo y motivador. Asimismo, se considera que el trabajo con estas permitirá que las reconozcan no solo como una herramienta subsidiaria de carácter meramente comunicativo, tal y como ha sucedido hasta ahora (Urrea-Solano y Hernández-Amorós, 2017), sino como un instrumento central y relevante para su aprendizaje.

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre el uso y las potencialidades didácticas de la redes sociales en la universidad, viene a completar el conocimiento preciso para diseñar y desarrollar, de manera completa, las ideas previamente planteadas. De este modo, se pretende diseñar una propuesta de innovación que trata de incorporar, definitivamente, un recurso que entendemos valioso para el logro de una formación docente, ajustada a la nueva realidad social.

Referencias bibliográficas

- Aladro, E., Valbuena, F. y Padilla, G. (2012). Redes sociales y jóvenes preuniversitarios españoles: los nuevos ejes de socialización y comunicación. *Austral Comunicación*, 1(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5652792.pdf>
- Alarcón, M. y Lorenzo, C. (2012). Diferencias entre usuarios y no usuarios de redes sociales virtuales en la web 2.0. *Enl@ce*, 9(2), 31-49.
- Albayrak, D. y Yildirim, Z. (2015). Using Social Networking Sites for Teaching and Learning Students' Involvement in and Acceptance of Facebook as a

- Course Management System. *Journal of Educational Computing Research*, 52(2), 155-179. DOI: 10.1177/0735633115571299
- Alim, S. (2017). Understanding the Use of Twitter for Teaching Purposes in Saudi Arabian Universities. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 12(3), 1-22. DOI: 10.4018/IJWLTT.2017070101
- Anduiza, E., Cristancho, C. y Sabucedo, J. M. (2014). Mobilization through Online Social Networks: The Political Protest of the Indignados in Spain. *Information, Communication & Society*, 17(6), 750-764. DOI: 10.1080/1369118X.2013.808360
- Arteaga, R., Cortijo, V. y Javed, U. (2014). Students' Perceptions of Facebook for Academic Purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.08.012
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Educational Possibilities of Social Networks and Group Works. University Students' Perceptions. *Comunicar*, 21(42), 165-172. DOI: 10.3916/C42-2014-16
- Carpenter, J. P., Tur, G. y Marín, V. I. (2016). What Do U.S. and Spanish Pre-Service Teachers Think about Educational and Professional Use of Twitter? A Comparative Study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 131-143. DOI: 10.1016/j.tate.2016.08.011
- Çevik, Y., Çelik, S. y Haşlamam, T. (2014). Teacher Training through Social Networking Platforms: A Case Study on Facebook. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 714-727. DOI: 10.14742/ajet.615
- Cheung, C. M. K., Chiu, P. Y. y Lee, M. K. O. (2011). Online Social Networks: Why Do Students Use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337-1343. DOI: 10.1016/j.chb.2010.07.028
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y de Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 15-23. DOI: 10.3916/C40-2013-02-01
- Criado, J. I., Sandoval-Almazán, R. y Gil-García, J. (2013). Government Innovation through Social Media. *Government Information Quarterly*, 30(4), 319-326. DOI: 10.1016/j.giq.2013.10.003

- Cuesta, M., Eklund, M., Rydin, I. y Witt, A. K. (2016). Using Facebook as a Co-Learning Community in Higher Education. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 55-72. DOI: 10.1080/17439884.2015.1064952
- Donlan, L. (2014). Exploring the Views of Students on the Use of Facebook in University Teaching and Learning. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 572-588. DOI: 10.1080/0309877X.2012.726973
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- García, A. J., Froment, F., Bohórquez, R. y Vieira, L. S. (2017). Análisis bibliométrico de la interacción profesor-alumno a través de las redes sociales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 53-67. DOI: 10.12795/pixelbit.2017.i51.04
- Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 21(42), 55-63. DOI: 10.3916/C42-2014-05
- Gikas, J. y Grant, M. M. (2013). Mobile Computing Devices in Higher Education: Student Perspectives on Learning with Cellphones, Smartphones & Social Media. *Internet and Higher Education*, 19, 18-26. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.06.002
- Gómez, M., Ferrer, R. y de la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26, 215-232. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.46330
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). The Academic Use of Social Networks among University Students. *Comunicar*, 19(38), 131-138. DOI: 10.3916/C38-2012-03-04
- González, J., Lleixà, M. y Espuny, C. (2016). Social Networks and Higher Education: The Attitudes of University Students towards the Educational Use of Social Networks, Back to Test. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21-38. DOI: 10.14201/eks20161722138
- Hanell, F. (2017). Teacher Trainees' Performance of Information Sharing Activities and Identity Positions on Facebook. *Journal of Documentation*, 73(2). DOI: 10.1108/JD-06-2016-0085

- Hew, K. F. (2011). Students' and Teachers' Use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676. DOI: 10.1016/j.chb.2010.11.020
- Hung, H. T. y Yuen, S. C. Y. (2010). Educational Use of Social Networking Technology in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714. DOI: 10.1080/13562517.2010.507307
- IAB Spain Research (2017). *Estudio anual de las redes sociales 2017*. Recuperado de: http://iabspain.es/wp-content/uploads/iab_estudiodessociales_2017_vreducida.pdf
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Martínez, M. A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo de una experiencia en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351. DOI: 10.4995/redu
- Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B. y Leveritt, M. (2012). Students' Perceptions of Using Facebook as an Interactive Learning Resource at University. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1221-1232.
- Kabilan, M. (2016). Using Facebook as an e-Portfolio in Enhancing Pre-Service Teachers' Professional Development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 19-31.
- Leenders, R. T. y Dolfsma, W. A. (2016). Social Networks for Innovation and New Product Development. *Journal of Product Innovation Management*, 33(2), 123-131. DOI: 10.1111/jpim.12292
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology*. Pew Research Center. Recuperado de: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. y Hooley, D. (2009). Facebook Social Integration and Informal Learning at University: It is more for Socialising and Talking to Friends about Work than for Actually Doing Work. *Learning Media and Technology*, 34(2), 141-155. DOI: 10.1080/17439880902923606
- Manca, S. y Ranieri, M. (2017). Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning. Where We Are and Where We Want to Go? *Education and Information Technologies* 22(2), 605-622. DOI: 10.1007/s10639-015-9429-x

- Osorio, M. J., Molero, M. M., Pérez, M. C. y Mercader, I. (2014). Redes sociales en internet y consecuencias de su uso en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 585-592.
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I. y Castañeda, L. (2015). Perfiles de uso de redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 175(26), 175-195. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.46439
- Rodríguez, M. R., López, A. y Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 77-93. DOI: 10.12795/pixelbit.2016.i50.05
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 26, 159-174. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.46360
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring Students' Education-Related Use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 175-174. DOI: 10.1080/17439880902923622
- Urrea-Solano, M. E. y Hernández-Amorós, M. J. (2017). La percepción del alumnado de Magisterio sobre las potencialidades de las redes sociales en la educación superior. En J. Silva (Ed.), *EDUcación y TECnología: una mirada desde la Investigación e Innovación* (pp.750-752). Chile: Juan Silva.
- Valjataga, T., Pata, K. y Tammets, K. (2011). Considering Students' Perspective on Personal and Distributed Learning Environments. En M. Lee y C. McLoughin (Eds.), *Web 2.0-Based E-learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (pp. 85-107). Hershey: IGI Global.
- We are Social y Hootsuite (2018). *Digital in 2018*. Recuperado de: <https://hootsuite.com/es/pages/digital-in-2018>
- Zhao, S., Grasmuck, S. y Martin, J. (2008). Identity Construction on Facebook: Digital Empowerment in Anchored Relationships. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1816-1836. DOI: 10.1016/j.chb.2008.02.012

Zheng, R. Z., Cheok, A. y Khoo, E. (2011). Singaporean Adolescents' Perceptions of Online Social Communication: An Exploratory Factor Analysis. *Journal Educational Computing Research*, 45(2), 203-221. DOI: 10.2190/EC.45.2.e