ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Impacto de la adicción a redes sociales en asistencia y rendimiento académico: diferencias según género en estudiantes de Educación Secundaria

Impact of Social Media Addiction on Attendance and Academic Performance: Gender Differences among Secondary Education Students

Alba Lorenzo-Rumbo[1]**:** Universidad de Alicante, España.
alr149@alu.ua.es
Mariola Giménez-Miralles: Universidad Internacional Valenciana (VIU), España.
mariola.gimenez@professor.universidadviu.com
Miriam Martín-Galán: Universidad Internacional Valenciana (VIU), España.
miriam.martin0@professor.universidadviu.com

Fecha de Recepción: 25/11/2024

Fecha de Aceptación: 27/12/2024

Fecha de Publicación: 01/01/2025

Cómo citar el artículo

Lorenzo-Rumbo, A., Giménez-Miralles, M. y Martín-Galán, M. (2025). Impacto de la adicción a redes sociales en asistencia y rendimiento académico: diferencias según género en estudiantes de Educación Secundaria. [Impact of Social Media Addiction on Attendance and Academic Performance: Gender Differences among Secondary Education Students]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-959

Resumen

Introducción: Las redes sociales poseen un papel protagonista en la vida de los jóvenes españoles, siendo utilizadas por el 90% de ellos. El objetivo del estudio es analizar las diferencias en la adicción a redes sociales en función del género y su impacto en las asignaturas suspensas en la última evaluación y la asistencia al centro escolar. **Metodología:** Se aplicó la Escala de Adicción a Redes Sociales de Bergen (BSMAS) a una muestra de 641 adolescentes españoles y se analizaron los resultados a través de ANOVA, pruebas *t* de Student y *d* de

[1] **Autor Correspondiente:** Alba Lorenzo-Rumbo. Universidad de Alicante (España).

Cohen, además del análisis de frecuencias. **Resultados:** Se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, siendo las chicas las que tuvieron puntuaciones medias más altas. Así mismo, se encontraron medias más altas en adicción a las redes sociales entre los adolescentes que tuvieron más faltas de asistencias y los que tenían más asignaturas suspensas. **Discusión:** Se confirman las hipóteis planteadas; la adicción a las RRSS influye en el rendimiento académico y la asistencia escolar y se encuentran diferencias en función del género. **Conclusiones:** Se reflexiona sobre la necesidad de implementar estrategias que promuevan un uso saludable de las redes sociales y se fomenten hábitos de estudio.

Palabras clave: educación secundaria; adicción; redes sociales; rendimiento académico; asistencia escolar; género; adolescentes; España.

Abstract
Introduction: Social media plays a major role in the lives of Spanish youth, being used by 90% of them. The objective of the study is to analyze the differences in social media addiction based on gender and its impact on failed subjects in the last evaluation and school attendance. **Methodology:** The Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS) was applied to a sample of 641 Spanish adolescents, and the results were analyzed through ANOVA, Student's *t*-tests, Cohen's *d*, and frequency analysis. **Results:** Significant differences were found between boys and girls, with girls having higher average scores. Similarly, higher averages in social media addiction were found among adolescents who had more absences and those with more failed subjects. **Discussion:** The proposed hypotheses are confirmed; social media addiction influences academic performance and school attendance, and gender-based differences are found. **Conclusions:** The need to implement strategies that promote healthy social media use and foster study habits is discussed.

Keywords: secondary education; addiction; social media; academic performance; school attendance; gender; adolescents; Spain.

1. Introducción

La adicción a las redes sociales (RRSS) es un tema de creciente interés, dado el impacto significativo de las tecnologías sobre el día a día de los más jóvenes. Un uso excesivo e irresponsable de las redes sociales puede conllevar a efectos negativos en el desarrollo integral de los más jóvenes, afectando, entre otras áreas, al ámbito académico. Sin embargo, son escasas las investigaciones previas en adolescentes españoles que clarifiquen el impacto de la adicción a las RRSS en función del género, los índices de asistencia escolar y los informes de evaluación.

Si echamos la vista atrás y comparamos los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) desde el 2006 hasta el 2024 en el uso diario de Internet, observamos que en 18 años ha aumentado, desde un 24,1% en 2006 a un 90,0% en 2023 (INE, 2023a), el porcentaje de la población española que hace uso diario de Internet (el 85,0% accede varias veces al día). Estos datos aumentan en la población con una edad comprendida entre 16 y 24 años, accediendo un 99,8% diariamente a Internet y un 97,5% lo haría varias veces al día (INE, 2023b).

Las actividades a las que más tiempo dedican son aquellas relacionadas con la comunicación (el 94,8% de la población general y el 99,5% de 16 a 24 años), siendo la actividad más utilizada el uso de la mensajería instantánea (92,5% y 98,3%). En cuanto al uso de las RRSS, el 64,5% de la población general hace uso diario de ellas, dándose diferencias entre hombres (64,3%) y mujeres (70,8%). Además, entre los jóvenes de 16 a 24 años acceden el 90,0%.

En relación con la educación, utilizan Internet el 49,1% de la población general y el 80,5% de los jóvenes y adolescentes, encontrando, de nuevo, diferencias respecto al sexo (48,6% de hombres y 54,2% de mujeres). En cuanto a los niños con edades comprendidas entre los 10 y los 15, se encuentra que el 93,1% tiene acceso a un ordenador, el 94,7% accede a Internet y el 70,6% dispone de un móvil. Con 10 años, ya disponen de móvil el 23,3%, elevándose este porcentaje con la edad, teniendo móvil el 88,2% de los niños con 12 años y el 94,8% con 15 años.

El uso de Internet ha supuesto un avance innegable en la sociedad actual. Sin embargo, un uso abusivo de este puede generar una adicción conductual, entendida como "estar excesivamente preocupado por las actividades en línea, impulsado por una motivación incontrolable, y dedicar tanto tiempo y esfuerzo a ello que afecta a otras áreas importantes de la vida" (Andreassen y Pallesen, 2014, p. 4054).

El DSM-5-TR (American Psychiatric Association [APA], 2022) recoge el término "*Hikikomori*", como un síndrome de retraimiento social severo y prolongado que se observa en Japón y que puede resultar en el cese completo de las interacciones en persona con los demás, viéndose típicamente como un "hombre joven que no sale de su habitación" (APA, 2022, p. 876), a menudo asociado a un uso excesivo de Internet e intercambios sociales *online* y, en adolescentes, al rechazo escolar.

Esta misma edición incluye, en su tercera sección dentro de otras condiciones que pueden ser un foco de atención clínica, el "Trastorno de juegos de Internet" entendido como "uso persistente y recurrente de Internet para participar en juegos, a menudo con otros jugadores, lo que lleva a un deterioro o angustia clínicamente significativos (APA, 2022, p. 914).

La adicción a RRSS, a pesar de no estar descrita dentro de un cuadro diagnóstico, se ha comenzado a estudiar y a analizar su prevalencia en multitud de países, lo que demuestra un inicio de la preocupación al respecto en diferentes culturas (Cheng *et al.*, 2021).

Entre las consecuencias negativas asociadas a la adicción a las RRSS se encuentran convertirse en víctimas de ciberacoso, *sexting* y *grooming*, disminución de las relaciones familiares y sociales, desarrollar dependencia, aislamiento, ansiedad, baja autoestima y bajo rendimiento académico, privación del sueño, descuido del autocuidado y desarrollar conductas inapropiadas para su nivel cognitivo, madurativo y social (Espinoza *et al.*, 2018; Garaigordobil, 2015; Leiva *et al.*, 2023).

1.1. Diferencias en función del género y otras variables demográficas

Los estudios sobre adicciones a las nuevas tecnologías demuestran que existen diferencias en función del sexo y de la edad. Se observa que las mujeres tienden a ser más propensas a la adicción a RRSS y los hombres a los videojuegos (Andreassen *et al.*, 2013; Andreassen *et al.*, 2016; Kuss *et al.*, 2014). En cuanto a la edad, se observa una relación inversa con la adicción a las tecnologías (Andreassen *et al.*, 2016).

Además, se han encontrado variables que influyen significativamente en dicha adicción como estar soltero (Andreassen *et al.*, 2016), no tener trabajo (López-Fernández, 2017) o presentar sintomatología propia del trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, trastorno obsesivo compulsivo, ansiedad (especialmente relacionada con la adicción a redes sociales) y depresión (relacionada en mayor parte con la adicción a videojuegos) (Andreassen *et al.*, 2016).

Por otra parte, el estudio realizado por Gabre y Kumar (2012) reflejó que las mujeres reportaron un mayor nivel de estrés asociado al uso de RRSS (Facebook, en este caso). En el caso de las mujeres, el uso de RRSS influye en su autoimagen, algo menos común entre los hombres (Aran-Ramspott *et al.*, 2024).

1.2. Adicción a las redes sociales y rendimiento académico

El impacto de la adicción a las RRSS comenzó a estudiarse desde hace más de una década, especialmente en países del continente asiático. Un estudio llevado a cabo por Kirschner y Karpinski (2010) sobre las diferencias en el desempeño académico entre usuarios y no usuarios de Facebook reflejó que quienes utilizaban Facebook con mucha frecuencia informaban de un promedio de calificaciones más bajo y dedicaban menos horas semanales al estudio. Por otra parte, Aguilar *et al.* (2015) encontraron una relación inversa entre el tiempo frente a una pantalla y el rendimiento académico en niños.

Estudios más recientes encuentran resultados similares, siendo la adicción a las RRSS un factor influyente en un peor desempeño académico (Dans-Álvarez-de-Sotomayor *et al.*, 2022; Gabre y Kumar, 2017; Kim *et al.*, 2017; Mou *et al.*, 2024; Shahjahan *et al.*, 2021).

1.2.1. Asistencia al centro educativo

No se han encontrado artículos que relacionen la adicción a RRSS con la asistencia al centro educativo. Sin embargo, estudios previos han relacionado la asistencia a clase con un mejor rendimiento académico (Donina *et al.*, 2020; Kassaring *et al.*, 2017; Schmulian y Coetzee, 2011).

1.3. Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo general de este estudio fue conocer el impacto que tiene la adicción a las RRSS en la asistencia al centro educativo y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, así como examinar las posibles diferencias en función del género.

Como hipótesis de investigación, se espera que:

- Existan diferencias estadísticamente significativas en la adicción a las RRSS en función del sexo, siendo las mujeres las que presenten una puntuación mayor (Andreassen *et al.*, 2013; Andreassen *et al.*, 2016; Kuss *et al.*, 2014).

- Se identifique una relación significativa entre la adicción a RRSS y el rendimiento académico, de forma que quienes presenten una mayor adicción presenten más asignaturas suspensas (Dans-Álvarez-de-Sotomayor *et al.*, 2022; Gabre y Kumar, 2017; Kim *et al.*, 2017; Mou *et al.*, 2024; Shahjahan *et al.*, 2021) y falten con mayor frecuencia al centro educativo.

2. Metodología

2.1. Participantes

En este estudio participaron 641 adolescentes adscritos a centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Alicante, cuya edad (véase la Tabla 1) estuvo comprendida entre los 12 y los 16 años (*M*= 14,04; *DE*= 1,35). El 52,3% de la muestra fueron chicos y el 47,7% restante chicas. La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad en la distribución de frecuencias reflejó que no existían diferencias significativas entre los grupos de edad y sexo (χ2 (4)= 4,21; *p*= ,37).

Tabla 1.

Número y porcentaje de participantes de la muestra por sexo y edad

	EDAD					
SEXO	**12 años**	**13 años**	**14 años**	**15 años**	**16 años**	**TOTAL**
Chicos	48	77	70	68	72	335
	7,5%	12,0%	10,9%	10,6%	11,2%	52,3%
Chicas	53	69	70	66	48	306
	8,3%	10,8%	10,9%	10,3%	7,5%	47,7%
Total	**101**	**146**	**140**	**134**	**123**	**641**
	15,8%	**22,8%**	**21,8%**	**20,9%**	**18,7%**	**100,0%**

Fuente: Elaboración propia (2024).

2.2. Instrumento

Se empleó la versión adaptada al español, siguiendo el método de retrotraducción, elaborada por el propio equipo de investigación del cuestionario *Bergen Social Media Addiction Scale* (BSMAS; Andreassen *et al.*, 2016). La escala BSMAS fue elaborada a partir de la *Bergen Facebook Addiction Scale* (BFAS; Andreassen *et al.*, 2012) al reemplazar la palabra "Facebook" por "redes sociales", definidas como "Facebook, Instagram, Twitter y similares". Su objetivo es evaluar la adicción a las RRSS, a través de una única dimensión compuesta por 6 ítems (por ejemplo, "¿Con qué frecuencia en el último año… has usado las redes sociales tanto que esto ha tenido un impacto negativo en tus estudios?") con una escala de respuesta tipo Likert 5 puntos (1= Muy raras veces; 5= Muy a menudo).

Según el estudio de Andreassen *et al.* (2016), la escala BSMAS presenta una buena consistencia interna (α =,88). Estudios preliminares que aplicaron la mencionada escala en el contexto español observaron una consistencia y fiabilidad similar (α = ,88 en Arrivillaga, 2022; α = ,82; en Monfil, 2019). En nuestro estudio se obtuvieron niveles de fiabilidad aceptables, evaluados de igual forma a través del coeficiente alfa de Cronbach (α = ,82). Por otra parte, se registró la asistencia escolar de cada participante al centro educativo durante el último mes ("ningún día"; "1 a 4 días"; "5 o más días") y el número de asignaturas suspensas reflejadas en el último informe de evaluación ("todo aprobado"; "1 o 2 suspensos"; "3 o más suspensos").

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se comenzó manteniendo una reunión con el equipo directivo de los centros colaboradores, en la que se informó sobre el objetivo de la investigación, el instrumento de evaluación empleado y se solicitó el permiso y la colaboración del centro. Tras ello, se informó a las familias del objetivo de la investigación solicitando su consentimiento informado por escrito.

Una vez concretados los centros colaboradores y recopilados los consentimientos firmados, se procedió a administrar el cuestionario al alumnado. La escala fue administrada de forma colectiva en el aula y su cumplimentación fue voluntaria. El alumnado cumplimentó un impreso que contenía, además de la escala BSMAS, preguntas relativas a los datos sociodemográficos (sexo, edad y curso), el número de asignaturas suspensas en la última evaluación y las faltas de asistencia en el último mes. Previamente, un investigador miembro del equipo indicó las instrucciones a la clase en voz alta, resaltando la importancia de no dejar ningún ítem sin respuesta y animando al grupo a solicitar su ayuda si surgía alguna duda a la hora de responder a alguna pregunta.

Al finalizar, se agradeció la participación al estudiantado, tutores/as, equipo directivo y orientadores/as educativos, asegurando la entrega de resultados al finalizar el proyecto de investigación y quedando a su disposición para atender cualquier duda respecto a la investigación. Además, se facilitó un correo electrónico para ponerse en contacto con el grupo de investigación en caso de que algún estudiante, con la autorización de sus padres y durante un plazo de dos semanas, quisiera eliminar sus datos.

2.4. Análisis de datos

Los datos se analizaron a través del programa *IBM SPSS Statistics,* en la versión número 29. En primer lugar, se traspasaron las puntuaciones de los impresos a una base de datos creada en *IBM SPSS Statistics* y se ejecutaron los análisis descriptivos y de frecuencias, así como la prueba Chi-cuadrado de Pearson, para observar si la distribución de la muestra era homogénea, y el Alfa de Cronbach para analizar la fiabilidad de la escala.

Tras ello se analizaron las frecuencias de puntuaciones de cada ítem y las diferencias entre ellas en función del sexo, el número de asignaturas suspensas en la última evaluación y el número de faltas de asistencia en el último mes (a través de la prueba *t* de Student y de ANOVA simple de un único factor). Además, se calculó el tamaño del efecto de las diferencias con la prueba *d* (diferencia de media tipificada) de Cohen (1988), cuya interpretación fue la siguiente: tamaño del efecto pequeño (,20 ≥ *d* ≥ ,50), tamaño moderado del efecto (,51 ≥ *d* ≥ ,80) y magnitud alta del efecto (*d* ≤ ,80).

3. Resultados

3.1. Análisis de descriptivos y frecuencias

En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones estándar para las respuestas a la escala BSMAS traducida al español. La mayor parte de los ítems muestra una tendencia de respuesta central, situando la media de respuesta entre 2 y 2,5 (la escala tipo Likert estuvo compuesta por: 1= Muy raras veces; 2= Raras veces; 3= A veces; 4= A menudo; 5= Muy a menudo).

Tabla 2.

Análisis de los ítems: estadísticos descriptivos de la escala BSMAS

Ítem	*M*	*DE*	Ítem	*M*	*DE*
N.º 1	2,72	1,16	N.º 4	1,94	1,16
N.º 2	2,37	1,16	N.º 5	1,85	1,10
N.º 3	2,35	1,35	N.º 6	1,96	1,12

Nota: M= Media; *DE*= Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.2. Análisis de las diferencias en función del género

Al realizar comparaciones entre las puntuaciones en función del sexo (véase Tabla 3), se encontraron diferencias significativas en todos los ítems y en la puntuación general (obtenida al sumar las puntuaciones de cada ítem), siendo las chicas quienes puntuaron más alto, reflejando una mayor adicción a las RRSS. Concretamente, las diferencias en los ítems 1, 2, 4, 5 y 6 tuvieron un tamaño del efecto pequeño, mientras que las diferencias en el ítem 3 y en la puntuación total de la escala fueron moderadas. En todos los casos, fue mayor la media de las chicas que la de los chicos.

Tabla 3.

Análisis de las diferencias en función del sexo

	Prueba de Levene		Chicos (n=335)		Chicas (n=306)		Significación estadística			
Ítem	***F***	***p***	***M***	***DE***	***M***	**DE**	***t***	***g.l.***	***p***	***d***
N.º 1	1,17	,28	2,56	1,13	2,90	1,16	-3,67	639	<,001	-,30
N.º 2	4,61	,03	2,15	1,09	2,62	1,18	-5,16	620,87	<,001	-,45
N.º 3	15,12	,000	1,99	1,19	2,74	1,39	-7,25	601,83	<,001	-,58
N.º 4	15,16	,000	1,74	1,03	2,15	1,24	-4,59	594,19	<,001	-,36
N.º 5	4,75	,03	1,69	1,01	2,02	1,17	-3,80	605,21	<,001	-,30
N.º 6	6,76	,010	1,86	1,04	2,07	1,19	-2,27	606,71	,02	-,19
BSMAS	7,51	,006	12,01	4,62	14,5	5,36	-6,28	604,80	<,001	-,50

Nota: *F*= Estadístico de la Prueba de Levene; *M*= Media; *DE*= Desviación Estándar; *p*= Significación estadística; *t*= Estadístico de la prueba *t* de Student; *g.l.*= Grados de libertad; *d*= Estadístico de la prueba *d* de Cohen.

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.4. Análisis de las diferencias en función del rendimiento académico

Por otra parte, se compararon las puntuaciones obtenidas en la escala en función del rendimiento académico alcanzado en última evaluación, dividiendo a la muestra en tres grupos: aquellos que aprobaron todo (*n*= 340; 53,0%); quienes suspendieron una o dos asignaturas *(n*= 177; 27,6%) y aquellos que obtuvieron tres o más suspensos *(n*= 124; 19,3%). Tal y como se muestra en la Tabla 4, se observaron diferencias significativas en los ítems 1, 2 y 6, así como en la puntuación general de la escala.

Tabla 4.

Análisis de las diferencias en función del rendimiento académico alcanzado en la última evaluación

	Grupo 1 (n= 340)		Grupo 2 (n=177)		Grupo 3 (n=124)		Significación estadística		
Ítem	***M***	***DE***	***M***	***DE***	***M***	**DE**	$F_{(2,638)}$	***p***	η^2
N.º 1	2,61	1,10	2,78	1,20	2,97	1,12	4,74	,009	,02
N.º 2	2,27	1,08	2,44	1,21	2,58	1,23	3,68	,03	,01
N.º 3	2,26	1,31	2,47	1,34	2,42	1,43	1,54	,26	-
N.º 4	1,88	1,08	2,04	1,26	1,94	1,17	1,07	,34	-
N.º 5	1,76	1,01	1,90	1,14	2,02	1,24	2,60	,07	-
N.º 6	1,75	0,97	2,12	1,17	2,31	1,30	14,17	,000	,04
BSMAS	12,53	4,73	13,74	5,45	14,22	5,60	6,38	,002	,02

Nota: M= Media; *DE*= Desviación Estándar; *p*= Significación estadística; *F*= Estadístico del ANOVA; η^2= eta cuadrado.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Concretamente, se encontraron diferencias pequeñas entre el grupo 1 y el 2 en el ítem 6 y en la puntuación total de la escala; entre los grupos 1 y 3 se encontraron diferencias significativas pequeñas en los ítems 1 y 2 y en la puntuación total de la escala, y diferencias moderadas en el ítem 6; mientras que entre los grupos 2 y 3 no se encontraron diferencias significativas en ningún ítem (véase Tabla 5). La puntuación media de todos los ítems y del total de la escala fue mayor en el grupo 3, seguida del grupo 2, excepto en el ítem 4 ("¿Con qué frecuencia en el último año…has intentado dejar de usar las redes sociales sin éxito?) para el que era mayor la del grupo 2 a la del grupo 3.

Tabla 5.

Análisis del tamaño del efecto con la prueba d de Cohen

Ítem		Grupos 1 y 2	Grupos 1 y 3	Grupos 2 y 3
N.º 1	*p*	n. s.	,009	n. s.
	d	-	-,33	-
N.º 2	*p*	n. s.	,03	n. s.
	d	-	-,28	-
N.º 6	*p*	,001	<,001	n. s.
	d	-,36	-,52	-
BSMAS	*p*	,033	,005	n. s.
	d	-,24	-,34	-

Nota: p= Significación estadística; *d*= Estadístico de la prueba d de Cohen; n. s.= Diferencia no significativa.

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.5. Análisis de las diferencias en función de la asistencia escolar

En último lugar, tal y como se muestra en la Tabla 6, se analizaron las diferencias en función de las faltas de asistencia al centro educativo que habían tenido en los últimos 30 días, dividiendo la muestra, de nuevo, en tres grupos diferentes: quienes no faltaron ningún día (*n*= 377; 58,8%), quienes faltaron de uno a cuatro días (*n*= 221; 34,5%) y aquellos que faltaron cinco o más días (*n*= 43; 6,7%). Se observaron diferencias significativas en todos los ítems, incluyendo la puntuación general de la escala, excepto en el cuarto y el quinto. Las medias relacionadas con las respuestas a la escala BSMAS fueron mayores en todos los ítems, incluida la puntuación total de la escala, en el grupo 3, seguido por el grupo 2.

Tabla 6.

Análisis de las diferencias en función las faltas de asistencia en el último mes

	Grupo 1 (*n*= 377)		Grupo 2 (*n*=221)		Grupo 3 (*n*=43)		Significación estadística		
Ítem	*M*	*DE*	*M*	*DE*	*M*	DE	$F_{(2,638)}$	*p*	η^2
N.º 1	2,62	1,14	2,79	1,16	3,33	1,08	7,82	<.001	,03
N.º 2	2,24	1,08	2,54	1,23	2,74	1,23	7,23	,001	,02
N.º 3	2,22	1,28	2,50	1,38	2,74	1,56	5,14	,006	,02
N.º 4	1,90	1,10	1,95	1,20	2,12	1,34	,69	,50	-
N.º 5	1,82	1,08	1,84	1,09	2,16	1,21	1,88	,15	-
N.º 6	1,84	1,01	2,10	1,24	2,30	1,31	5,80	,003	,02
BSMAS	12,63	4,88	13,71	5,34	15,39	5,52	7,45	,001	,02

Nota: M= Media; *DE*= Desviación Estándar; *p*= Significación estadística; *F*= Estadístico del ANOVA; η^2= eta cuadrado.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tal y como podemos observar en la Tabla 7, estas diferencias significativas fueron encontradas especialmente al comparar los grupos 1 (sin faltas de asistencia) y 3 (faltaron cinco o más días), siendo moderadas las encontradas en el ítem 1 y en la puntuación total, y pequeñas en los ítems 3 y 6. Las diferencias significativas encontradas al comparar los grupos 1 y 2 se dieron en los ítems 2, 3 y 6 y en la puntuación total, siendo en todos los casos diferencias pequeñas, pero significativas. Al comparar los grupos 2 y 3, solo se encontró diferencias pequeñas, aunque próximas a moderadas, en las respuestas al primer ítem.

Tabla 7.

Análisis del tamaño del efecto con la prueba d de Cohen

Ítem		Grupos 1 y 2	Grupos 1 y 3	Grupos 2 y 3
N.º 1	*p*	n. s.	<,001	,015
	d	-	-,63	-,47
N.º 2	*p*	,006	,02	n. s.
	d	-,26	-,46	-
N.º 3	*p*	,04	,04	n. s.
	d	-,21	-,40	-
N.º 6	*p*	,02	,03	n. s.
	d	-,24	-,44	-
BSMAS	*p*	,04	,002	n. s.
	d	-,21	-,56	-

Nota: p= Significación estadística; *d*= Estadístico de la prueba d de Cohen; n. s.= Diferencia no significativa.

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

El objetivo del presente estudio de investigación consistió en analizar las puntuaciones otorgadas a la escala BSMAS por una muestra de adolescentes españoles y observar si se producen diferencias significativas en función del sexo, de su rendimiento académico (medido como el número de asignaturas suspensas en la última evaluación) y de su asistencia escolar (basada en la asistencia al centro educativo durante el último mes).

Para comprobar la primera hipótesis, se analizaron las frecuencias de respuesta y se observaron diferencias significativas entre los chicos y las chicas, siendo estas últimas quienes puntuaron significativamente por encima que los chicos. Esto supone que las mujeres adolescentes poseen una mayor tendencia a presentar un uso adictivo de las RRSS, confirmando así la hipótesis planteada. Siguiendo la línea de estudios previos, esto puede deberse a su predisposición por llevar a cabo actividades que supongan una interacción social (Andreassen *et al.*, 2012; Andreassen *et al.*, 2013; Andreassen *et al.*, 2016; Kuss *et al.*, 2014), mientras que los hombres tienden a presentar conductas adictivas hacia los videojuegos por su preferencia a realizar actividades competitivas y que puedan involucrar la agresividad en su tiempo libre (Andreassen *et al.*, 2016; Su *et al.*, 2020).

Además, las chicas difirieron de mayor forma en el ítem relacionado con el uso de las RRSS para olvidar problemas personales. En relación con esto, en el estudio de Arrivillaga *et al.* (2022) se observó que existían relaciones significativas entre la inteligencia emocional y su predisposición a la adicción a las RRSS, especialmente en los conceptos de percepción intrapersonal, asimilación y regulación emocional, siendo un factor de vulnerabilidad.

Respecto a la segunda hipótesis, se ha observado que el alumnado con un peor rendimiento académico (aquellos que habían suspendido más de una asignatura en la última evaluación) presentaron puntuaciones significativamente mayores en la adicción a las RRSS que el grupo con mejor rendimiento académico (aquellos estudiantes que no suspendieron ninguna asignatura). Por tanto, la adicción a las RRSS parece empeorar el rendimiento académico de los adolescentes de Educación Secundaria (Dans-Álvarez-de-Sotomayor *et al.*, 2022; Kim *et al.*, 2017), en consonancia con la hipótesis planteada y con lo encontrado en los estudios previos con muestra universitaria (Gabre y Kumar, 2017; Mou *et al.*, 2024; Shahjahan *et al.*, 2021).

Además, a pesar de no haber diferencias dentro de los dos grupos de estudiantes con asignaturas suspensas, sí que se encontraron diferencias en los ítems que diferían con el grupo con un buen rendimiento académico. En el caso de los estudiantes que suspendieron una o dos asignaturas, mostraron diferencias significativas con el grupo que no suspendió ninguna asignatura, únicamente en su preocupación por cómo las RRSS influían en su estudio (además de en la escala global).

Mientras que aquellos alumnos que suspendieron tres o más asignaturas presentaron diferencias en ese ítem y en los relacionados con pensar mucho en las RRSS y con sentir la urgencia o necesidad de usarlas más y más. Esto podría demostrar, por una parte, que los alumnos son conscientes de que las RRSS influyen en su peor rendimiento académico y, por otra parte, que aquellos alumnos que presentan el peor rendimiento académico (más de tres asignaturas suspensas) muestran síntomas más relacionados con las adicciones conductuales (APA, 2022).

Finalmente, la segunda hipótesis también se ve confirmada en relación con la asistencia al centro educativo, pues los estudiantes que presentaron una mayor puntuación respecto a la adicción a RRSS tuvieron una menor asistencia escolar. Las mayores diferencias fueron encontradas entre los estudiantes que no faltaban al centro y aquellos que faltaron más de 5 días en el último mes. Esto puede implicar que aquellos estudiantes con adicción a las RRSS tiendan a evitar acudir al centro educativo para quedarse en casa conectados a la red, lo cual influiría en su posterior rendimiento académico (Donina *et al.*, 2020; Kassaring *et al.*, 2017; Schmulian y Coetzee, 2011).

4.1. Limitaciones del estudio

El presente estudio se ha encontrado con dos principales limitaciones. En primer lugar, todavía no se ha llevado a cabo un estudio que valide en el contexto español la escala BSMAS, a pesar de existir estudios preliminares, lo cual se deberá paliar en un próximo estudio.

Por otra parte, el uso de las RRSS se realizó a través de la cumplimentación de un cuestionario por parte del alumnado, de forma que son ellos quienes determinan, bajo su criterio, su uso de las redes sociales. Esto puede conllevar una interpretación subjetiva del mismo e introducir sesgos de deseabilidad social, siendo de utilidad en investigaciones futuras incorporar una evaluación objetiva del uso de RRSS (por ejemplo, a través de las estadísticas de tiempo de uso de cada aplicación móvil).

5. Conclusiones

A través de esta investigación se ha observado la relación existente entre el uso adictivo de las RRSS y el rendimiento académico, detectando una problemática creciente y que aún no cuenta con suficientes investigaciones, desde el entorno de la educación obligatoria de España, que evalúen el impacto a largo plazo del uso de las RRSS y a qué variables académicas afecta (asistencia al centro educativo, distracción o interrupción del momento de estudio, falta de motivación y de concentración…).

Estos hallazgos reflejan la necesidad de implementar estrategias que promuevan un uso saludable de las RRSS, fomenten hábitos de estudio adecuados y proporcionen apoyo emocional a aquellos estudiantes que lo precisen. Los adolescentes necesitan formación sobre cómo manejar el tiempo que dedican a las RRSS y fomentar la concienciación sobre los efectos negativos de un uso excesivo de esta sobre su desarrollo. De esta forma, en un futuro cercano, deberán desarrollarse políticas y contenidos educativos al respecto, formando tanto al alumnado como a sus familias en un uso adecuado, no adictivo, y que aproveche aquellos recursos que Internet nos aporta.

6. Referencias

Aguilar, M. M., Vergara, F. A., Velásquez, E. J., Marina, R. y García-Hermoso, A. (2015). Screen time impairs the relationship between physical fitness and academic attainment in children. *Jornal de pediatria*, *91*(4), 339-345. https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.10.004

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed. rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Andreassen, C. S. y Pallesen, S. (2014). Social network site addiction: An overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20, 4053-4061. https://doi.org/10.2174/13816128113199990616

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E. y Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: a large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, *30*(2), 252-262. https://doi.org/10.1037/t74607-000

Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Gjertsen, S. R., Krossbakken, E., Kvam, S. y Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of Behavioral Addictions*, 2, 90-99. http://dx.doi.org/10.1556/JBA.2.2013.003

Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S. y Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports*, 110, 501-517. http://dx.doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517

Aran-Ramspott, S., Korres-Alonso, O., Elexpuru-Albizuri, I., Moro-Inchaurtieta, A. y Bergillos-García, I. (2024). Young users of social media: an analysis from a gender perspective. *Frontiers in Psychology*, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375983

Arrivillaga, C., Rey, L. y Extremera, N. (2022). Uso problemático de redes sociales e inteligencia emocional en adolescentes: análisis de las diferencias por género. *European Journal of Education and Psychology*, *15*(1), 1-16. https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1748

Cheng, C., Lau, Y-C, Linus, C. y Luck, J.W. (2021). Prevalence of social media addiction across 32 nations: Meta-analysis with subgroup analysis of classification schemes and cultural values. *Addictive Behaviors*, 117, 106845. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106845

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Dans-Álvarez-de-Sotomayor, I., Muñoz-Carril, P. C. y González-Sanmamed, M. (2022). Usos y abusos de las redes sociales por estudiantado español de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Educare*, *26*(3), 1-16. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.20

Donina, A., Svetina, K. y Svetins, K. (2020). Class attendance as a factor affecting academic performance. *Society. Integration. Education*, 2, 578-594. https://doi.org/10.17770/sie2020vol6.5060

Espinoza, E. E., Cruz, L. N. y Espinoza, E. E. (2018). Las redes sociales y rendimiento académico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *1*(3), 38-44. http://remca.umet.edu.ec/index.php/

Gabre, H.G. y Kumar, G. (2017). The Effects of Perceived Stress and Facebook on Accounting Students' Academic Performance. *Accounting and Finance Research*, *1*(2), 87-100. https://doi.org/10.5430/afr.v1n2p87

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, *31*(3), 1069-1076. https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151

Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. https://bit.ly/45BG9gU

Instituto Nacional de Estadística. (2023a). *Evolución de datos de Personas (2006-2023) por características demográficas, tipo de uso de TIC y periodo*. https://ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=60738&L=0

Kassaring, V., Bjerre-Nielsen, A., Mones, E., Lehmann, S. y Lassen, D. D. (2017). Class attendance, peer similarity, and academic performance in a large field study. *PLoS One*, *12*(11). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187078

Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B., Kim, J. H. y Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *PloS One*, *12*(4), e0174878. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174878

Kirschner, P. A. y Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, *26*(6), 1237-1245. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024

Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Karila, L. y Billieux, J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20, 4026-4052. http://dx.doi.org/10.2174/1381612811319999061 7

Leiva, J., Rabanal, M., Cabrera, D., Canales, J., Gormaz, M., Meza, J. y Morandé, V. (2023). Social and health behaviors of adolescence represented in TikTok. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, *12*(1), e3078. https://doi.org/10.22235/ech.v12i1.3078

López-Fernández, O. (2017). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors*, 64, 275-280. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013

Mou, Q., Zhuang, J., Wu, Q., Zhong, Y., Dai, Q., Cao, X., Gao, Y., Lu, Q. y Zhao, M. (2024). Social media addiction and academic engagement as serial mediators between social anxiety and academic performance among college students. *BMC Psychology*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-024-01635-7

Schmulian, A. y Coetzee, S. (2011). Class absenteeism: reasons for non-attendance and the effect on academic performance. *Accounting Research Journal*, *24*(2), 178. https://doi.org/0.1108/10309611111163718

Shahjahan, M., Rumana-Ahmed, K., Al-Hadrami, A., Islam, Md. R., Hossain, S. y Khan, Md. S. (2021). Factors influencing poor academic performance among urban university students in Bangladesh. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(4), 1140-1148. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21158

Su, W., Han, X., Yu, H., Wu, Y. y Potenza, M. N. (2020). Do men become addicted to internet gaming and women to social media? A meta-analysis examining gender-related differences in specific internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 113. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106480

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Lorenzo-Rumbo, Alba; Martín, Miriam **Software:** Giménez-Miralles, Mariola; **Análisis formal:** Giménez-Miralles, Mariola; **Curación de datos:** Martín, Miriam; **Redacción-Preparación del borrador original:** Lorenzo-Rumbo, Alba; **Redacción-Revisión y Edición:** Martín, Miriam; Giménez-Miralles, Mariola; **Visualización:** Lorenzo Rumbo, Alba; Martín, Miriam **Supervisión:** Giménez-Miralles, Mariola; **Administración de proyectos:** Lorenzo-Rumbo, Alba; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Lorenzo-Rumbo, Alba; Martín, Miriam; Giménez-Miralles, Mariola.

Financiación: Este estudio ha sido financiado por el Programa Erasmus + [2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733] y la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo [CIAICO/2022/078].

Agradecimientos: Se agradece la implicación y participación de los centros educativos que han colaborado con la investigación, así como al alumnado y sus familias.

Conflicto de intereses: No existe ningún conflicto de interés entre las autoras.

AUTOR/ES:

Alba Lorenzo-Rumbo
Universidad de Alicante, España.

Graduada por la Universidad de València en Psicología. Máster en Psicología General Sanitaria por la Universidad de Murcia y Máster en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional con especialidad en Orientación Educativa por la Universidad de Alicante.
alr.149@alu.ua.es

Mariola Giménez-Miralles
Universidad Internacional Valenciana (VIU), España.

Doctora en Investigación Educativa con mención internacional por la Universidad de Alicante. Actualmente compagina su labor como docente investigadora en la Universidad Internacional de Valencia (VIU), donde se encuentra en proceso de acreditación (ANECA), con su trabajo como maestra de Educación Infantil y Primaria. Ha publicado diversos artículos en revistas científicas de alto impacto (Q1), contribuyendo al conocimiento académico en el área psicoeducativa. Su experiencia se centra en la investigación educativa de los problemas de asistencia escolar y variables relacionadas con éstos, tales como la ansiedad escolar, rechazo escolar, estrategias de aprendizaje, atribuciones académicas, etc. También ha comenzado a analizar otras áreas de relevancia como las altas capacidades, la salud mental y la Inteligencia Artificial (IA).
mariola.gimenez@professor.universidadviu.com

Orcid ID: https://orcid.org/0009-0005-5879-4928
ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Mariola-Gimenez-Miralles

Miriam Martín-Galán
Universidad Internacional Valenciana (VIU), España.

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante y actualmente trabajando como docente e investigadora en la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Ha publicado varios artículos en revistas científicas de alto impacto (Q1), contribuyendo al conocimiento académico en su campo. Su experiencia se centra en la investigación educativa y su aplicación práctica en diversos contextos, apoyando la mejora continua del sistema educativo a través de estudios rigurosos y publicaciones reconocidas.
miriam.martin0@professor.universidadviu.com

Orcid ID: https://orcid.org/0009-0003-9171-1771