



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*UN NUEVO RETO EDUCATIVO: REDES
SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA*

*Relación con el desarrollo moral
y el pensamiento crítico de los alumnos*



Autor: Carlos Monjas Blasco

Tutora académica: Ruth Pinedo González

Todos nacemos con alas.

*Nosotros, maestros, y nuestro compromiso
con la educación nos exige enseñar a desplegarlas.*

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este Trabajo Fin de Grado se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado es una iniciación a la investigación educativa llevada a cabo con una muestra de alumnos de Educación Primaria. En los últimos años cada vez es más frecuente ver a niños de edades tempranas con un dispositivo móvil con conexión a *Internet* entre sus manos, esto supone un nuevo desafío para la educación y sus profesionales. A lo largo de este trabajo se ha pretendido conocer la relación existente entre el desarrollo moral, el pensamiento crítico y el uso de las redes sociales en niños de Educación Primaria. En esta investigación se plantea la necesidad educativa de comprobar si el desarrollo moral de los alumnos está preparado para el uso de esta tecnología, en especial de las redes sociales. La escuela debería estar actualizada con las demandas que las nuevas generaciones requieren. Los resultados obtenidos en esta investigación deben ser tomados con mucha cautela pues, aunque parecen muy esperanzadores, se trata de una investigación de iniciación que presenta algunas limitaciones en el estudio.

PALABRAS CLAVE

Educación mediática, Educación Primaria, desarrollo moral, innovación educativa, pensamiento crítico y redes sociales.

ABSTRACT

This End of Degree Project is an initiation to educational research carried out with a sample of Primary Education students. In recent years, it has become increasingly common to see children with a mobile phone between their hands at an early age. This entails a new challenge for education and its professionals. Throughout this study we have intended to find out the relation between moral development, critical thinking and the use of social media in primary school children. This research contemplates the educational need to verify if the moral development of the students is ready for the use of this technology, especially social media. The school should be up to date with the demands that the new generations require. The results obtained with this research should be taken with caution since, even though they seem encouraging, it is just an initiation research that poses some limitations in its study.

KEY WORDS

Media education, Primary Education, moral development, educational innovation, critical thinking, social media

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS	3
3. JUSTIFICACIÓN	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
4.1. La moral	6
4.2. El pensamiento crítico	11
4.3. Redes sociales	2
5. METODOLOGÍA	4
Diseño de investigación	4
Procedimiento	4
Contexto y análisis de participantes	6
Muestra de participantes.....	6
Instrumentos de recogida de datos	6
Análisis de datos	11
6. RESULTADOS	13
Datos recogidos en fase primera	13
Datos recogidos en fase segunda.....	13
Datos recogidos en fase tercera.....	20
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	24
Alcance del estudio	25
Limitaciones del estudio.....	26
Futuras líneas de investigación	26
8. BIBLIOGRAFÍA	28

FIGURAS

Figura 1. Muestra total según cursos.

Figura 2. Días a la semana que los alumnos usan *Internet*.

Figura 4. Posesión del dispositivo móvil.

Figura 5. Usos principales de *Internet*.

Figura 6. RRSS más usadas por los alumnos.

Figura 7. Número de alumnos por cursos según el tipo de cuenta.

Figura 8. Número de alumnos según la privacidad de la cuenta.

Figura 9. Supervisión de los padres acerca del uso que dan a *Internet*.

TABLAS

Tabla 1. Niveles morales según Kohlberg (Delval, 1994).

Tabla 2. Cuestionario realizado para la obtención de datos en la fase descriptiva.

Tabla 3. Dilemas morales planteados para la obtención de datos en la fase tercera.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos que visualizan y/o publican en RRSS.

Tabla 5. Porcentaje según quién les ha enseñado a usar *Internet*.

Tabla 6. Porcentaje según quién les ha enseñado los peligros y riesgos de usar *Internet*.

Tabla 7. Códigos generados para un uso más rápido de los resultados.

Tabla 8. Respuestas ofrecidas clasificadas según los niveles de Kohlberg.

Tabla 9. Códigos generados para un uso más rápido de los resultados.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG en adelante) es una iniciación a la investigación educativa llevada a cabo con una muestra de alumnos de Educación Primaria (EP en adelante). El trabajo inicia con la justificación y los objetivos que este trabajo persigue. Después se presenta la fundamentación teórica en el que a través de un análisis bibliográfico se recoge y sintetiza el trabajo ya abordado por varios autores sobre este tema. Está dividido principalmente en tres partes diferenciadas, pero relacionadas entre sí: el desarrollo moral, el pensamiento crítico y las redes sociales (RRSS en adelante) en EP.

En lo referido a la parte metodológica de la investigación, se desarrolla el procedimiento llevado a cabo poniendo especial atención a los objetivos establecidos anteriormente. Seguidamente se exponen los datos recogidos a partir de dos instrumentos: un cuestionario *online* para analizar el uso de *Internet* y las RRSS y entrevistas abiertas para conocer el pensamiento crítico y nivel de desarrollo moral de los alumnos a través de dilemas morales. Por último, se ofrecen las conclusiones de este trabajo, junto con las discusiones obtenidas y las futuras líneas de investigación planteadas.

Finalmente expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora académica Ruth Pinedo por su inestimable ayuda y disponibilidad siempre que la he necesitado. También agradecer al Equipo Directivo y a mi maestro tutor del colegio donde cursé mi *Practicum II* por las facilidades ofrecidas, así como el buen trato recibido durante esos meses.

Este TFG ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación "Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube (Internética)", financiado por la convocatoria de proyectos I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de 2019 (PID2019-104689RB-I00)".

2. OBJETIVOS

A lo largo de este trabajo de investigación se ha pretendido cumplir el siguiente objetivo general:

- Conocer la relación existente entre desarrollo moral, el pensamiento crítico y el uso de las RRSS en niños de EP.

Además, se establecieron los siguientes objetivos específicos para cada una de las partes de este TFG. En lo referido a la fundamentación se estableció el siguiente objetivo teórico:

- Profundizar en el conocimiento del desarrollo moral, pensamiento crítico y el uso RRSS en niños de EP.

Los objetivos de investigación han sido los siguientes:

- Analizar el uso que hacen los niños de EP de *Internet* y las RRSS.
- Analizar el nivel del desarrollo moral y pensamiento crítico que presentan los niños de EP en el uso de las RRSS.

Por último, sobre las discusiones y conclusiones los objetivos específicos fueron:

- Reflexionar sobre la trascendencia de los datos recogidos.
- Proponer pautas de actuación para los diferentes agentes educativos, especialmente para maestros y familia.

3. JUSTIFICACIÓN

Como todo alumno que se encuentra en el último año de cualquier grado universitario llega el momento de tomar la decisión de qué tema escoger para la realización del presente trabajo. Al tratarse de un trabajo en el que se han de dedicar muchas horas, se pensó que al menos el tema fuese actual y de especial interés para la comunidad educativa.

Basta con pasear por un parque para comprobar que todo niño de siete años en adelante, además de tener una bicicleta o patinete, tiene entre sus manos un dispositivo móvil. Todo dispositivo que tenga conexión a *Internet* es una puerta a un mundo nuevo, el cual tiene numerosas ventajas, pero también riesgos y peligros. Es por esto que se plantea la necesidad educativa de comprobar si el desarrollo moral de los alumnos está preparado para uso de esta tecnología, en especial de las RRSS.

Esta situación supone un gran reto para la educación y sus profesionales. La escuela debería estar actualizada con las demandas que las nuevas generaciones requieren, lejos de ser algo idílico, es responsabilidad de los maestros tener una adecuada competencia digital para poder educar a su alumnado en ella y hacer del mundo un lugar mejor.

Atendiendo a los objetivos y las competencias generales del título de Grado en Educación Primaria propuestas por la Universidad de Valladolid (2011) y extraídas de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, en el presente trabajo se han desarrollado todas las competencias generales del título, pero de manera especial:

La número 2 que indica que *los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–*. Esta competencia se desarrolla porque en este TFG se han llevado a cabo un análisis crítico a la hora de tomar decisiones para preparar las intervenciones en base a la información recogida del alumnado y el trabajo en colaboración con los maestros del colegio.

La número 3 requiere que *los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética*. El desarrollo de esta competencia se concreta en el momento del análisis e interpretación de

datos extraídos de las observaciones en contextos educativos, además, se han utilizado procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Por último, la competencia número 6 que recoge que *los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos*. El desarrollo de esta última ha estado presente a la hora de redactar y preparar los dilemas morales con los que después se entrevistó a los alumnos. El compromiso ético en las diferentes situaciones ha sido adquirido para poder intervenir en las entrevistas realizadas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este epígrafe se ha intentado sintetizar y recopilar a través del análisis bibliográfico de varias obras y webs un marco teórico que facilite al lector aproximarse al tema de este TFG y así iluminar esta investigación de un sentido más lógico y estructurado. Resultaría muy difícil o casi imposible recoger en unas páginas todo lo abordado hasta ahora sobre los temas que a continuación aparecen, por ello se ha intentado recurrir a fuentes primarias y actuales en lo referido a:

- La moral y su desarrollo según uno de los psicólogos más conocidos en este campo: Lawrence Kohlberg.
- El pensamiento crítico y su vigencia actual.
- Las RRSS como realidad cada día más en auge en el alumnado de EP.

Los dilemas morales que en la investigación se utilizarán guardarán gran relación con el ámbito de las RRSS. A través de esos dilemas se intentará analizar el nivel de los alumnos sobre su desarrollo moral y su pensamiento crítico.

4.1. La moral

4.1.1. Definición

Acudir a la Real Academia Española para conocer el significado de un término es una costumbre que con el paso de los años no decae. En ocasiones el estudiante o persona en cuestión puede encontrarse con un gran abanico de acepciones que no le esclarezcan el significado que buscaba. En este caso hay un total de nueve, siendo uno de ellas: “adjetivo perteneciente o relativo a las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obrar en relación con el bien o el mal y en función de su vida individual y, sobre todo, colectiva” (RAE, 2021). Esta definición convierte el término moral en aquello que indica si algo está bien o está mal.

Acudiendo a la literatura de este tema, aparece un filósofo español especializado en Psicología del Desarrollo y de la Educación que propone una definición de “moral” donde

afirma que está formada por el conjunto de normas más generales de una sociedad que reglamentan la conducta individual de las personas (Delval, 2002). Sin embargo, si se recurre a la filosofía existen multitud de definiciones de Nietzsche, Sócrates, Aristóteles o incluso Kant. El primero de ellos, filósofo alemán del siglo XIX expresa la moral como una forma de interpretar ciertas cosas o comportamientos haciendo toda la interpretación desde una determinada perspectiva.

En resumen, se podría afirmar que la moral es el conjunto de normas, creencias o valores que en una sociedad existen siendo estas aceptadas por todos como un modo de conducta que ayuda a la persona a diferenciar el bien del mal y actuando en base a ello.

4.1.2. Juicios de valor y dilemas morales

Es frecuente oír en conversaciones de moral cómo se abordan los conceptos juicio de valor y dilema moral sin distinciones, es decir, como si se tratasen de términos sinónimos. Según *American Psychological Association* (2017) el juicio moral presenta una estructuración basada en tres componentes que determinan el razonamiento de las personas y ayudan a tomar una decisión desde la justicia. Los tres componentes son:

1. El objeto: expresado por la conducta que elige el sujeto.
2. Las circunstancias: grupo de condiciones que acompañan a la acción.
3. La intención: aquello que conduce al humano a realizar una acción.

La palabra dilema es definida en la RAE como: “situación en la que es necesario elegir entre dos opciones igualmente buenas o malas”. Ruíz (2004) afirma que los dilemas morales tienen su origen en la figura del psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg cuando indicó que por medio del planteamiento de un dilema se puede conocer el proceso evolutivo de una persona, así como su nivel de desarrollo.

En conclusión, los dilemas se podrían definir como relatos inventados o reales de hechos que implican a la persona a tomar una decisión entre las diferentes alternativas posibles que originan un conflicto. En consecuencia, al tomar una decisión es propio pensar si la opción escogida es la correcta o la incorrecta, es decir, la buena o la mala. En este punto se puede introducir la ética que en ocasiones también genera confusiones con la moral.

4.1.3. Relación entre moral y ética

La ética puede ser definida como el conjunto de valores y principios que forman parte de la persona en sus proyectos profesionales o sociales. La ética está implícita a la hora de elegir esos valores. A diferencia de la filosofía la ética no propone ninguna norma establecida, es decir, su fin es la realización de una reflexión sobre qué es lo moral en el comportamiento (Mèlich, 2010). Es una diferenciación compleja, Delval (1994) formula un juego de palabras que puede facilitar la comprensión al indicar que los valores que interesan a la ética son los valores sociales, pero apuesta porque no todos los valores sociales han de ser siempre morales.

4.1.4. El desarrollo moral en niños de 6 a 12 años

Según Shaffer y Kipp (2010) en el desarrollo moral de un niño interviene un componente cognitivo que relaciona el bien y el mal, un componente conductual que le hace comportarse de acuerdo o en contra de determinadas normas y un componente emocional que experimenta en él las emociones las buenas o malas.

Es un proceso de mucha complejidad que mezcla en el niño tanto experiencias, como procesos cognitivos y su propio crecimiento emocional. Los amplios estudios sobre el desarrollo moral se pueden agrupar en tres grandes paradigmas: los enfoques psicoanalíticos; las teorías del aprendizaje social y las aportaciones de la psicología cognitiva (Beltrán, 1977).

4.1.4.1. Teoría de Kohlberg

Delval (1994) recoge que el desarrollo moral de Kohlberg puede llegar a entenderse mejor si se sitúa dentro del desarrollo de la personalidad, relacionado por otra parte con la evolución en el razonamiento cognitivo y por la evolución en la percepción social.

Fueron tres los niveles que Kohlberg obtuvo como resultado de sus investigaciones, cada uno de los cuales dividido en dos estadios. Avanzar en el desarrollo supone dar un paso evolutivo, es decir, una reorganización cognitiva donde se añaden nuevos elementos a los que ya se tenía en el estadio anterior, alcanzándose así una estructura más equilibrada (Delval, 1994).

Kohlberg centró sus estudios en el juicio moral, integrado por procesos cognitivos que permiten tomar decisiones entre. Este método para el acceso al razonamiento moral es sencillo pues planteó a los sujetos una serie de dilemas morales hipotéticos, donde se implicaba la dimensión moral de la persona. A Kohlberg lo que le interesaba no fue la solución escogida, sino las razones que daba para su elección. Es ahí donde aparecen las diferencias con Jean Piaget que, sin embargo, elabora una secuencia de razonamiento moral diferente. En la Tabla 1 se sintetiza los niveles de desarrollos, los respectivos estadios y su descripción.

Tabla 1

Niveles morales según Kohlberg (Delval, 1994, p.143)

Niveles	Estadios	Descripción
PRECONVENCIONAL		
La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo.		
1. Orientación hacia el castigo y la obediencia.	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención.	
2. Orientación hedonística ingenua.	Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que, si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.	
CONVENCIONAL		
La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es algo importante.		

3. Orientación hacia la moralidad de la concordancia interpersonal.	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta «normal», la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una «buena persona», leal, respetable, colaborador y agradable.
4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social.	El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse, para poder mantener el orden social.

POSTCONVENCIONAL

La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.

5. Orientación hacia el «contrato social». La orientación legislativa.	La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre lo que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.
6. Orientación hacia el principio ético universal.	La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona. Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

4.1.4.2. Teoría de Piaget

Siguiendo con Ruíz (2004) indica que en la perspectiva que ofrecía Piaget existe el paradigma cognitivo-evolutivo que fue modificado posteriormente por autores como

Kohlberg o Turiel, que aportaron una diferente interpretación del proceso de evolución en la moral, como ya se ha abordado en el epígrafe anterior.

Jean Piaget, biólogo suizo, realizó las investigaciones más importantes hasta el momento sobre el desarrollo moral. A través de entrevistas clínicas abiertas mostraba a niños de diferentes edades acciones de otras personas y les preguntaba acerca de su opinión. La gran diferencia de sus estudios es que no se centró en las valoraciones morales como tal, sino en su razonamiento moral; es decir, en los criterios que utilizaban para juzgar determinadas conductas y cómo eran razonadas. (Palacios, 2009).

4.2. El pensamiento crítico

4.2.1. Definición

Es una idea errónea creer que el desarrollo del pensamiento crítico se corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria o, incluso, darlo por sabido y creer que a medida que el niño crece esta autonomía intelectual se adquiere de manera innata (Jones e Idol, 1990).

Las edades tempranas son momentos muy importantes para la adquisición por ejemplo del lenguaje, pero también para aprender a pensar críticamente. Según Ennis (1985) pensar críticamente va a ayudar a que los alumnos tengan mayor facilidad para tomar decisiones personales o de interactuar con otros. Se debe acostumbrar a preguntar a los hijos más que a dar respuestas.

Según la Real Academia de Lengua Española, pensamiento es “la facultad o capacidad de pensar”. Si a esto, le unimos el adjetivo crítico, se referiría a “la capacidad manifestada por el ser humano para analizar y evaluar la información existente respecto a un tema, intentando explicar la veracidad de dicha información y alcanzar una idea justificada” (Jones e Idol, 1990).

Como conclusión se puede sintetizar que el pensamiento crítico es un modo de pensar y que a través del conocimiento se mejora la calidad de su pensamiento ofreciendo una postura razonada y justificada (Elder y Paul, 2007).

4.2.2. Habilidades del pensamiento

Según Nieto (2005) el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades (cognición) y disposiciones (motivación) que una persona debe ser capaz de aplicar indistintamente. Las habilidades se pueden clasificar según Ennis en Nieto, Saiz, Orgaz (2009):

- Centrarse en la cuestión
- Inducción
- Analizar argumentos
- Juicios de valor
- Plantear y responder cuestiones
- Definir términos
- Juzgar la credibilidad
- Identificar suposiciones
- Observar y juzgar observaciones
- Decisión
- Deducción
- Interacción con los otros

4.2.3. Pensamiento crítico en el aula

Siguiendo con la línea que la justificación, la escuela ha de asumir siempre el compromiso de estar a la altura de las necesidades que las nuevas generaciones demandan. Hoy, en pleno siglo XXI, la sociedad de la información desempeña un papel vital pues toda lo que a la persona le llega debe en su mayoría convertirse conocimiento. Para Solbes y Torres (2013) poseer ciertas habilidades cognitivas es necesario para la adquisición del modo de pensar que el pensamiento crítico exige. Algunas de esas habilidades son saber discriminar la información relevante o ser capaz de tomar decisiones.

Es por ello la importancia y necesidad de un buen desarrollo para ser personas capacitadas en de construir sus conocimientos coherentes y conseguir así actuar críticamente en la sociedad actual. A su vez, en la actualidad, constantemente estamos recibiendo información de temas científicos y, si se carece de un buen desarrollo del PC, predominará en nosotros la idea dominante siendo incapaces de crear nuestra propia opinión. Desde la educación y la escuela es importante comenzar el desarrollo de este pensamiento, ya que es el lugar donde las personas se forman, contribuyendo al desarrollo integral de las mismas (Blanco et al 2017).

Solbes y Torres (2013) también afirma que la ausencia del pensamiento crítico convierte el aprendizaje en algo simple, mecánico y homogéneo. A veces esta ausencia se debe a la complejidad del propio concepto que lleva consigo el desconocimiento de este modo de pensar. Algunas de las causas pueden ser la poca práctica, el contexto escolar en sí o, incluso, la falta de costumbre de poner en práctica procesos cognitivos a la hora de pensar.

4.3. Redes sociales

4.3.1. Definición y clasificación

Este último bloque de la justificación teórica puede parecer un bloque aislado de los otros dos, pero sin embargo es pieza clave en esta investigación. Los dilemas morales que se llevarán a cabo en esta investigación plantearán a los alumnos situaciones en relación con el uso de RRSS. Los medios tradicionales de comunicación están poco a poco desapareciendo con la llegada de las Nuevas Tecnologías o las ahora llamadas siendo Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC en adelante). Se trata de un surgimiento muy reciente pero que con el paso de los años se comprueba que han venido para quedarse.

Como todo lo relacionado con la TIC, estos nuevos medios están introduciendo en todos los ámbitos de nuestras vidas modificaciones en la sociedad, empleo y, como no, en la educación. Según la UNESCO, en el marco de la sociedad de la información las TIC han tenido un desarrollo explosivo a finales del siglo XX y comienzos del XXI. Este desarrollo ha generado consigo un nuevo concepto de especial relevancia: sociedad de la información”.

Concretando más en el tema de este trabajo, es evidente que la aparición de las TIC trae consigo la red social. Castañeda y Gutiérrez (2010) lo definen red social como aquella herramienta telemática de comunicación que tiene como base la *web*, se organiza alrededor de perfiles de los usuarios y tienen como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través grupos, comentarios, etiquetados personales, etc. Las redes sociales son las plataformas centradas básicamente en el intercambio y puesta en común de información y contenidos (Martínez, 2013).

4.3.2. Redes sociales e *Internet* en educación

Cuando la ley educativa LOMCE entró en vigor uno de los puntos que marcó la diferencia con su predecesora fue al afirmar que hay una serie de temas que se deben trabajar en todas las áreas, siendo uno de ellos las TIC (LOMCE, 2013). Aunque era algo se veía llegar, esto supuso para la educación un nuevo reto. Domingo (2013) indicaba que las nuevas generaciones de alumnos que hoy día se encuentran en los colegios han crecido en un ambiente nuevo y diferente al de sus padres o abuelos.

Estas nuevas generaciones plantan nuevos retos y entre estos se encuentra el riesgo para el desarrollo del niño junto con los nuevos desafíos para familias y maestros. Según el Centro Nacional de Tecnologías de Información (CNTI, 2004), las TIC aportan a la educación una dimensión diferente y nueva. Todo ello posibilita el compartir, transferir información y conocimientos en un acceso a nuevas fuentes de saber (Domingo, 2013).

En conclusión, las RRSS abren a los maestros y educadores un horizonte nuevo. Es tarea de las escuelas informar y educar acerca de las posibilidades y riesgos a los que pueden estar expuestos al utilizar tanto las TIC como las RRSS (Cabrero, 2004). La familia también debe educar a enseñar cómo usarlas (Dussel, 2016).

4.3.3. Ventajas y riesgos de su uso en niños y adolescentes

Arroyo y Rodríguez (2011) elaboran unas listas donde se diferencian los aspectos positivos y negativos de las TIC. La motivación que genera el uso de estos medios puede considerarse un aspecto positivo pues se trata de una herramienta didáctica como que facilita el acceso a la información, situaciones de ocio o el desarrollo de diferentes entornos de aprendizaje. Pero como la mayoría de los aspectos que nos rodean no todo son positivo, también existen aspectos negativos. Uno de ellos es el alto coste de los materiales que impide el acceso a ellos de todas las familias o la continua formación del profesorado que esto exige.

Por otra parte, autores como Gutiérrez y Tyner (2012) ya señalaban dos posibles problemas que podían ocurrir con el uso de las TIC en la educación. Uno de ellos es reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital y, por otro lado, centrar la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental, dejando de lado las actitudes y valores.

5. METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La metodología puesta en práctica en este TFG se ha basado en una investigación cualitativa de tipo fenomenológico de alcance exploratorio con un objetivo descriptivo.

Al tratarse de una investigación con un enfoque cualitativo se han estudiado fenómenos de manera sistemática, pero en vez de comenzar con una teoría como en los enfoques cuantitativos y contrastar con los datos y resultados, se comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos. Esto se realiza de manera simultánea para generar una teoría que sea consistente con lo que se observa (Sampieri y Mendoza, 2018).

Por otra parte, el fin del diseño fenomenológico según Sampieri (2018) es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p.548). Esta investigación educativa trabaja sobre las experiencias y vivencias de los participantes sobre el uso de *Internet* y las RRSS.

El diseño de esta investigación se ha llevado a cabo siguiendo el procedimiento que a continuación se detalla.

Procedimiento

En primer lugar, se pidieron los permisos necesarios al Equipo Directivo del centro y a las familias de los alumnos para poder llevar a cabo la investigación. En todo momento se respetó el anonimato de los participantes en el estudio.

En segundo lugar, la investigación se llevó a cabo en tres partes diferenciadas según el propósito, es decir, qué datos se pretendían recopilar y el objetivo a cumplir en cada una de estas fases.

- La primera de las fases recibe el nombre de aproximación a la muestra. Se nombra así porque se recogieron solamente aquellos aspectos necesarios para la elaboración de los instrumentos: el cuestionario *online* y las entrevistas. A través de un cuaderno de observación y preguntas cerradas se tomó nota de aspectos generales de la primera muestra: Los alumnos de EP del colegio donde cursé mi *Practicum II*. Se hizo durante

una semana en los recreos de la jornada escolar porque se necesitaba contar con los alumnos de los diferentes cursos.

- La segunda fase también o también llamada fase descriptiva. Una vez conocida la muestra global y recopilados aquellos datos de interés durante la primera fase, se elaboró el primero de los instrumentos, un cuestionario *online*. Se decidió pasar solamente a parte de la muestra anterior: los alumnos del segundo internivel de Educación Primaria (4ºEP, 5ºEP y 6ºEP). Esta selección por conveniencia se debe a que los datos recogidos anteriormente descartaban la posibilidad de analizar cursos anteriores, debido a que muy pocos estaban inmersos en esta realidad. El fin de esta fase era conocer las respuestas de los alumnos con mayor precisión y exactitud en las respuestas de cada uno de ellos. Las preguntas giraban en torno al uso de *Internet* y RRSS y se fueron realizadas durante la jornada escolar, pues el centro dispone de *tablets* para todo el alumnado y conexión *wifi* estable. El cuestionario, así como la muestra se detallan en siguientes epígrafes.

- Por último, la tercera fase o entrevistas en profundidad. A partir de los datos recogidos en la anterior fase (instrumento I) se elaboró el segundo de los instrumentos empleados en esta investigación. Un total de tres dilemas morales relacionados con el uso de las RRSS (*TikTok*), aplicaciones con contenido social (*YouTube*) y aplicaciones educativas con contenido social (*Microsoft Teams*) formaban el nuevo instrumento. En la elaboración de estos dilemas además de tener en cuenta las respuestas de la anterior fase, se intentó que fuesen sencillos de comprender, realistas y a la vez apropiados para el posterior estudio del nivel de pensamiento crítico y desarrollo moral. Las entrevistas donde se planteaban los dilemas morales fueron individuales y presenciales. Se siguió una estructura definida y fueron grabadas para su posterior análisis. Los alumnos seleccionados para estas entrevistas participaron libre y voluntariamente, estos son considerados como la tercera muestra. Los criterios que se siguieron para su selección fueron:
 - Posesión de un dispositivo móvil con conexión a *Internet*.
 - Uso de las RRSS o aplicaciones empleadas en los dilemas morales.
 - Disposición de cuenta a su nombre, preferiblemente pública.

Contexto y análisis de participantes

El centro escolar en el que se ha llevado a cabo este estudio se trata de un centro público en la provincia de Segovia. Formado por alrededor 120 alumnos, de los cuales solo han participado los alumnos del último internivel, es decir, los alumnos de cuarto, quinto y sexto de EP. Existe una evolución demográfica muy notable en las dos últimas décadas debido, principalmente a la llegada de familias jóvenes. El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto.

Muestra de participantes

En esta investigación se cuenta con tres muestras tal y como ha indicado en el procedimiento. La primera es de tipo no probabilístico casual o accidental compuesta los 78 alumnos de EP del colegio.

La segunda de las muestras de tipo no probabilístico estuvo constituida por los 41 alumnos de los cursos cuarto (25%), quinto (23%) y sexto (32%) de EP. Formada por 25 niñas (49%) y 26 niños (51%).

Por último, la tercera muestra de tipo no probabilístico obtenida de la anterior siguiendo un criterio de conveniencia estaba formada por 20 alumnos de los cursos cuarto (30%), quinto (30%) y sexto (40%) de EP. Siendo casualmente 10 niñas (50%) y 10 niños (50%).

Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos que se ha utilizado para la recogida de datos son cualitativos. Para su elaboración se ha tenido en cuenta el contexto de los participantes y las posibilidades que el centro ofrecía para poder ser pasados. Como se he indicado en procedimiento se han utilizado tres instrumentos, pero uno de ellos tan solo consistió en la observación y anotación de datos muy generales. No se consideró, por tanto, instrumento porque tampoco se utilizó siguiendo un orden sistemático y reglado, sino preguntas de carácter no formal para conocer los rasgos descriptivos de la muestra.

El segundo de los instrumentos fue creado a través de *GoogleSuite* utilizando la herramienta *Forms* de *GoogleDrive*. Las preguntas estaban estructuradas y en su mayoría eran cerradas, excepto dos de ellas que tenían la opción de añadir otra respuesta. También indicar que todas eran de selección única, excepto cuatro que permitían selección

múltiple. Todo ello queda recogido en la Tabla 2. El objetivo era recoger información sobre el uso de RRSS e *Internet* en el alumnado de EP.

Tabla 2

Cuestionario realizado para la obtención de datos en la fase descriptiva.

Pregunta	Respuesta
1. Curso al que perteneces.	<input type="checkbox"/> 4º EP <input type="checkbox"/> 5º EP <input type="checkbox"/> 6º EP
2. ¿Con qué frecuencia usas <i>Internet</i> a lo largo de la semana?	<input type="checkbox"/> Ningún día <input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 días en semana <input type="checkbox"/> Entre 2 y 4 días en semana <input type="checkbox"/> Entre 4 y 6 días en semana <input type="checkbox"/> Todos los días de la semana
3. ¿Cuánto tiempo aproximadamente usas <i>Internet</i> al día?	<input type="checkbox"/> No lo uso todos días <input type="checkbox"/> Menos de 1 hora <input type="checkbox"/> 1 hora <input type="checkbox"/> Más de 2 horas al día <input type="checkbox"/> Más de 4 horas al día
4. ¿Tienes un dispositivo que solo usas tú?	<input type="checkbox"/> No, uso el de mis padres o hermanos <input type="checkbox"/> Sí, tengo un móvil <input type="checkbox"/> Sí, tengo una <i>tablet</i> <input type="checkbox"/> Sí, tengo los dos
De selección múltiple:	
5. ¿Qué usos lo das principalmente?	<input type="checkbox"/> Buscar información <input type="checkbox"/> Jugar a videojuegos <input type="checkbox"/> Escuchar música <input type="checkbox"/> Acceder a RRSS

- Ver películas

De selección múltiple:

- Instagram*
 - TikTok*
 - Twitter*
 - Whatsapp*
 - Telegram*
 - Facebook*
 - Twitch*
 - Snapchat*
 - Canal de *Youtube*
 - Ninguna
6. ¿Qué RRSS usas?
- Subo y visualizo
 - Solo subo contenido
 - Solo visualizo contenido
 - No tengo acceso ni tengo RRSS
7. ¿Subes contenido o solo lo visualizas?
- Están a mi nombre
 - Uso la cuenta de otro
 - Uso un nombre distinto al mío
 - No tengo cuentas a mi alcance
8. ¿Las cuentas están a tu nombre o usas la cuenta de algún familiar o amigo?
- Es una cuenta privada
 - Es una cuenta pública
 - No tengo cuenta
9. ¿Es una cuenta privada o pública?
- De selección múltiple:
- Nadie me ha enseñado
 - Mis padres
 - En el colegio
10. ¿Quién te ha enseñado a usar *Internet*?

- Amigos y/o compañeros
- Otros familiares
- Otros (especificar quién)

De selección múltiple:

11. ¿Quién te ha enseñado los peligros de usar *Internet*?
- Nadie me ha enseñado
 - Mis padres
 - En el colegio
 - Amigos y/o compañeros
 - Otros familiares
 - Otros (especificar quién)
12. ¿Tus padres supervisan el uso que haces de *Internet*?
- No, nunca
 - No, casi nunca
 - A veces
 - Sí, casi siempre
 - Sí, siempre

El segundo de los instrumentos está basado en la elaboración de tres dilemas morales en relación con el uso de las RRSS o aplicaciones con contenido social. Depende del alumno, y el criterio con el que fue escogido según sus respuestas en el cuestionario, se le plantearon los dilemas oportunos. Cada dilema va acompañado de unas preguntas al final para que el alumno vaya respondiendo, son preguntas abiertas donde el entrevistado puede responder libremente y sin límite de tiempo. Los dilemas y sus preguntas quedan recopilados para su lectura en la *Tabla 3*.

Tabla 3

Dilemas morales planteados para la obtención de datos en la fase tercera.

Tus compañeros de clase descubren que en *Microsoft Teams* se pueden crear grupos de chat. Varios amigos han creado uno para intercambiar dudas de clase, chistes, vídeos de clase... Un día en el colegio uno de vuestros profesores os ha puesto un examen muy difícil y a la tarde comenzáis a expresar vuestro malestar a través de ese

grupo de *Teams*. Las conversaciones empiezan a presentar un tono de faltas de respeto y educación.

Las bromas llegan a ser demasiado exageradas y mezclan noticias verdaderas con falsas. Algunos compañeros de clase lamentan que esto suceda, pero ¿quién puede controlar este tono de mentiras y malas conductas? Por un motivo que desconocemos la directora del colegio se ha enterado de todo y da la razón a los alumnos, por lo que quiere expulsar al profesor de manera definitiva. Tú sabes que esas noticias son totalmente falsas. Tienes dos opciones:

1. Si dices que las noticias son falsas expulsarían a tus amigos y amigas que han sido los creadores del hilo.

2. Si te callas tus amigos y amigas no se verían afectados y el profesor sería expulsado teniendo bastantes complicaciones para volver a encontrar un trabajo como docente.

Preguntas:

- ¿Qué harías en esta situación?
- ¿Debe existir libertad de expresión en este tipo de chats?
- ¿Es correcto mentir para proteger a tus amigos?

A Paula y a David les encanta bailar y suben vídeos bailando al *TikTok*. Un día empezaron a recibir mensajes desagradables de un usuario que no conocen. Como en esos comentarios hay varias críticas hacia ellos, a Paula le afecta mucho y pierde las ganas por seguir subiendo vídeos bailando, pero en cambio David pasa del tema y no le afecta tanto. Paula le dice a David que no quiere seguir subiendo vídeos y le pide que borren todos sus vídeos, pero David no quiere e intenta convencerla de que no pasa nada.

Preguntas:

- ¿Qué harías tú?
- ¿Qué es antes su motivación por bailar o los comentarios despectivos?
- ¿Dejarías de hacer lo que te gusta porque alguien te critica?

- ¿Cómo reaccionarías ante esos comentarios?
- ¿Contestarías a los comentarios? ¿Educadamente o con malas formas?

Uno de los días que estás viendo *YouTube* te aparece un anuncio que indica: “*Disneyland Paris* sortea 5 entradas gratis a 1000 familias para celebrar su aniversario”. Es un sorteo muy llamativo que a todos nos gustaría ganar.

3

Preguntas:

- ¿Harías click para participar en el sorteo?
 - ¿Te crees todo que te llega a través de *Internet*?
 - ¿Buscarías información para contrastarlo?
 - ¿Se lo pasarías a tus amigos?
-

Análisis de datos

El análisis de datos de la segunda y tercera fase se realizó de dos formas diferenciadas. En lo referido al cuestionario *online* se ha llevado a cabo un análisis de datos descriptivo y exploratorio en el que se sintetiza la información más relevante proporcionada por los alumnos en sus respuestas y se representa en gráficos y/o tablas para su mejor comprensión y estudio.

Sobre la entrevista en profundidad, fue un análisis de tipo temático. El proceso para analizar la información en un análisis temático está compuesto por dos pasos. El primero es deductivo porque se realiza una búsqueda de categorías en el texto, estas categorías son previamente establecidas teniendo en cuenta autores teóricos, en este estudio Lawrence Kohlberg. El segundo de ellos es inductivo, porque las categorías surgen desde la propia información recogida (Arbeláez y Onrubia, 2014).

Schutz (1973) estableció diferentes axiomas que son reflejados en el análisis temático y se deben tener en cuenta en el proceso de la investigación. El primero es la consistencia lógica donde el investigador instaura con precisión ideas principales que constituyen la investigación, junto con una buena planificación de la metodología y teniendo en consideración el fenómeno a estudiar. El segundo de ellos, según Schutz (1973), guarda relación con lo que se expone en el análisis temático respecto a la protección de los

participantes y la afirmación donde se estudia el contexto del fenómeno. En el tercer y último postulado el investigador tiene que realizar transcripciones de la información obtenida siendo lo más fiel a lo detallado por los participantes y sin dejar de lado las actitudes de ellos como pueden ser los gestos o las expresiones (Barrera et al.,2012).

Por ello, las fases que se siguen en el proceso del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) son: (1) familiarización con los datos e información, (2) generación de categorías o códigos iniciales, (3) búsqueda de temas, (4) revisión de temas, (5) definición de temas y (6) producción del informe final.

6. RESULTADOS

Datos recogidos en fase primera

En esta primera fase no se esperaba recoger gran cantidad de información, tan solo lo justo para decidir (como se explica en procedimiento de la investigación) a qué cursos elegir como muestra de la segunda y tercera fase. Aun así, se recogen cuatro ideas de interés:

- El alumnado de los primeros cursos de EP usa dispositivos electrónicos con acceso a *Internet*, pero apenas conocen qué es una red social.
- La mayor parte del alumnado del segundo internivel de EP saben qué es una red social y disponen de alguna de ellas.
- En quinto y sexto de EP usan con frecuencia RRSS.
- Todo el alumnado tiene acceso a *Internet* a través de ordenadores o dispositivos móviles.

Con la obtención de estos datos, se descarta pasar el cuestionario online al primer internivel de EP.

Datos recogidos en fase segunda

Para el análisis de datos en esta parte de la investigación se considera más apropiado categorizar los datos según el curso de los alumnos. Es por esto por lo que en el análisis de datos de cada pregunta se intenta diferenciar los cursos con el objetivo de poder a simple vista aquellas diferencias o similitudes significativas entre los diferentes cursos.

En la primera pregunta se les pidió indicar el curso al que pertenecen, tal y como se indicó en el epígrafe de muestra sumaban un total de 41 alumnos siendo un 25% de 4ºEP, un 23% de 5ºEP y un 32% de 6ºEP.

Todo ello queda recogido en la Figura 1.

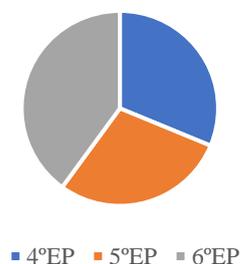


Figura 1: Muestra total según cursos.

Las preguntas posteriores pretendían conocer el número de días a la semana (ver Figura 2) y de horas al día (ver Figura 3) que los alumnos usan *Internet*. Con facilidad se aprecia como el alumnado de 6ºEP en su mayoría lo usa todos los días de la semana, de los 16

alumnos son 13 (el 82%). Los alumnos restantes indican que lo usan 5 días a la semana (el caso del alumno n°10) y dos alumnos tan solo 3 días (alumnos n°1 y n°13).

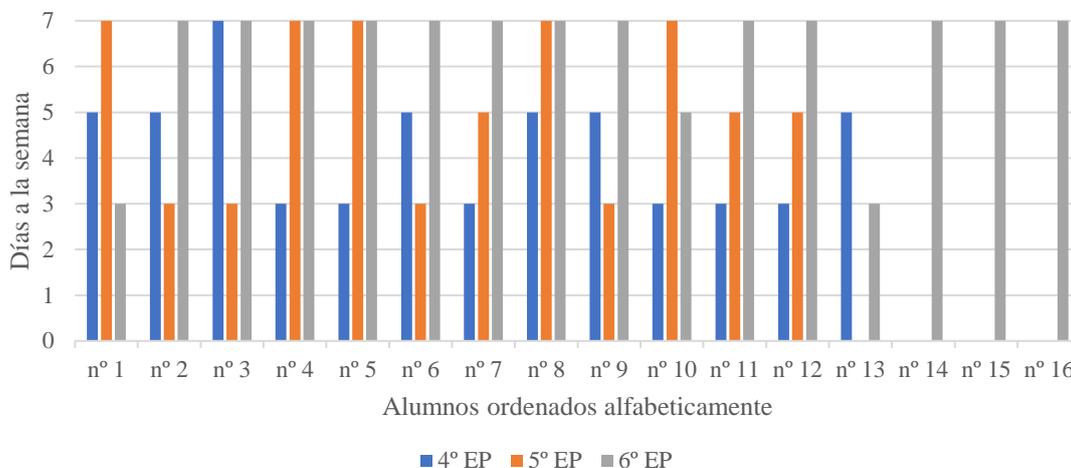


Figura 2: Días a la semana que los alumnos usan *Internet*.

En el caso de 4°EP, las barras en su mayoría no superan los 5 días semanales, salvo el caso de uno (alumno n°7). Un total de 6 alumnos (el 46%), sin embargo, reconocen usar *Internet* solo 3 días a la semana.

El grupo de 5°EP presenta respuestas más variadas comprendidas entre 3 días a 7 días semanales. Sin embargo, en lo referido a horas al día (ver Figura 3), se observa como la mayor parte de sus alumnos (58%) cuando usa *Internet* dedica de 1 a 3 horas diarias. Se trata del porcentaje máximo entre los tres cursos, aunque muy próximo se encuentra la clase de 6°EP que reconoce usar *Internet* hasta cinco horas diarias (56%). Por otra parte, es apreciable ver como la mayoría de los alumnos de 4°EP (84%) indica que pasan menos de tres horas diarias.

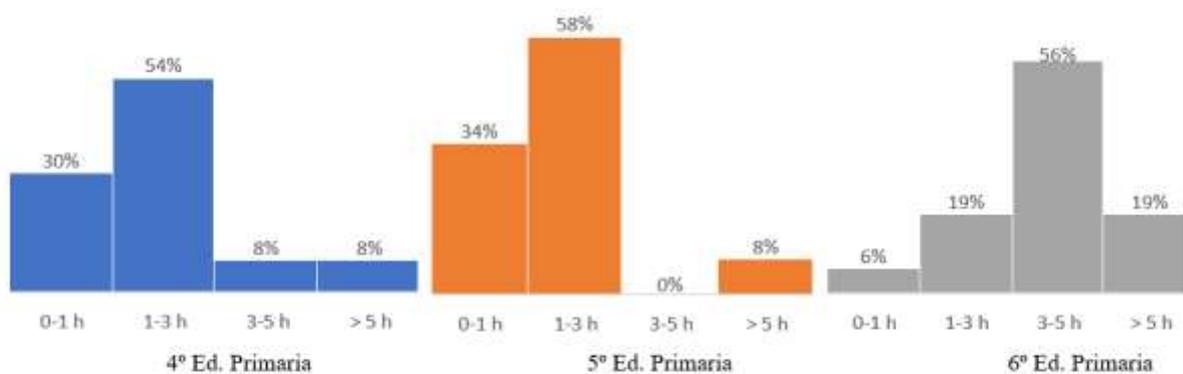
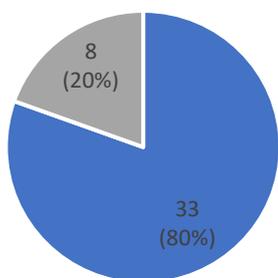


Figura 3: Horas al día que los alumnos usan *Internet*.

Haciendo un visionado general de las dos anteriores figuras se puede sintetizar que es el alumnado de 6ºEP los que más horas semanales dedican al uso de *Internet*, mientras que los de 4ºEP presentan un menor uso.



- Del alumno
- De los padres/hermanos

Otra de las preguntas que aparecía en el instrumento de recogida de datos online era sobre si los alumnos disponen de un dispositivo móvil solo para ellos, o si por el contrario utilizan el de sus padres o hermanos. Las respuestas han sido variadas y por ello se ha elegido representarlo a través de un sector circular (ver Figura 4) donde se puede visualizar fácilmente que la gran parte de los alumnos con menos de 12 años ya tienen un dispositivo móvil en su posesión.

Figura 4: Posesión del dispositivo móvil.

La segunda parte del cuestionario giraba en torno al uso que los alumnos daban a *Internet* y por ende a sus dispositivos móviles. Escuchar música fue una de las respuestas más ofrecidas en 4ºEP y 6ºEP tal y como se observa en la Figura 5, tratándose en 4ºEP de la respuesta más repetida. El primero de los usos más significativo para todos los colectivos fue buscar información, excepto para 4ºEP. Sobre el uso de RRSS, pregunta clave para este estudio, sorprende ver números tan bajos en 4ºEP y 5ºEP.

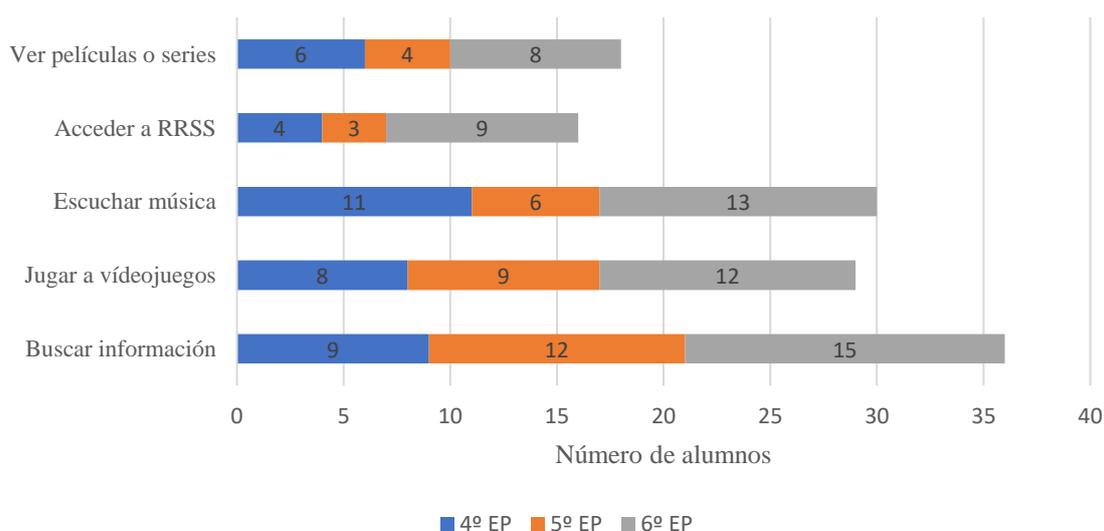


Figura 5: Usos principales de *Internet*.

Sin embargo, en la Figura 6, se puede ver como los datos no coinciden. Basta con centrar la mirada en la red social de *TikTok* para comprobar que donde antes solo usaban RRSS 4, ahora 7 tienen esta aplicación (el caso de 4ºEP) o antes solo 3 indicaban usar RRSS y ahora la cifra asciende a 9 (el caso de 5ºEP). Esto puede deberse al desconocimiento existente que hay entorno a las RRSS, alumnos que las usan y no son conscientes de ello.

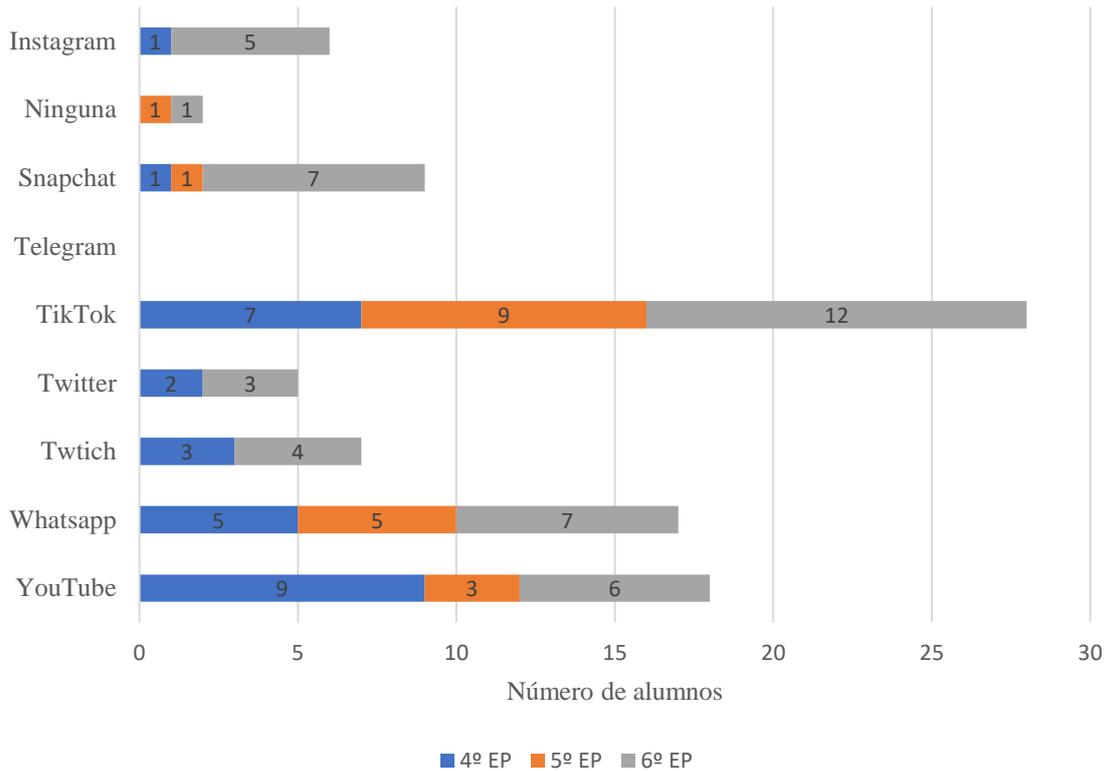


Figura 6: RRSS más usadas por los alumnos.

Otros de los resultados que aquí se observa es la diferente popularidad entre las diferentes RRSS, por ejemplo, Twitter. Tan solo 5 alumnos responden tener cuenta en esta red social. Por último, sobre YouTube se les preguntó no solo si visionaban vídeos, sino si mantenían interacción social con otros canales, comentarios o reacciones. Sobre esto se aprecia que 9 alumnos de 4ºEP llevan a cabo este tipo de uso. En la siguiente pregunta se les pide indicar si solo visualizan o también publican (ver Tabla 4).

Tabla 4:

Porcentaje de alumnos que visualizan y/o publican en RRSS.

	4º de Ed. Primaria		5º de Ed. Primaria		6º de Ed. Primaria	
Visualizan	10	77%	5	42%	9	56%
Publican y visualizan	2	15%	6	50%	7	44%
No tienen cuenta	1	8%	1	8%	0	0%

En esta pregunta se consultó si las RRSS que tenían las daban solo uso de visualización, por ejemplo, ver fotos del futbolista favorito o seguir canales de cocina; o, por el contrario, publicaban fotos o vídeos. Se puede verificar que en 4°EP y 6°EP el porcentaje más alto aparece en la respuesta de visualizar (77% y 56% respectivamente), en cambio, en 5°EP la mitad de la clase indica que además de visualizar, también publica.

Ante la cifra tan elevada de alumnos que publican es necesario comprobar el tipo de cuenta que ellos tienen (ver Figura 7). Se comprueba que la mayoría de los alumnos disponen de cuenta, pero que en verdad no pertenece a ellos su autoría. Si se tienen en cuenta la respuesta usar cuenta con seudónimo (señalada en color gris) y la respuesta de usar una cuenta de otro (señalada en color naranja) se verifica que en 4°EP 10 alumnos (76%) se camuflan en un nombre que no es el suyo real. Algo similar ocurre en 6°EP que tan solo 6 de los 16 (37%) usan su nombre real.

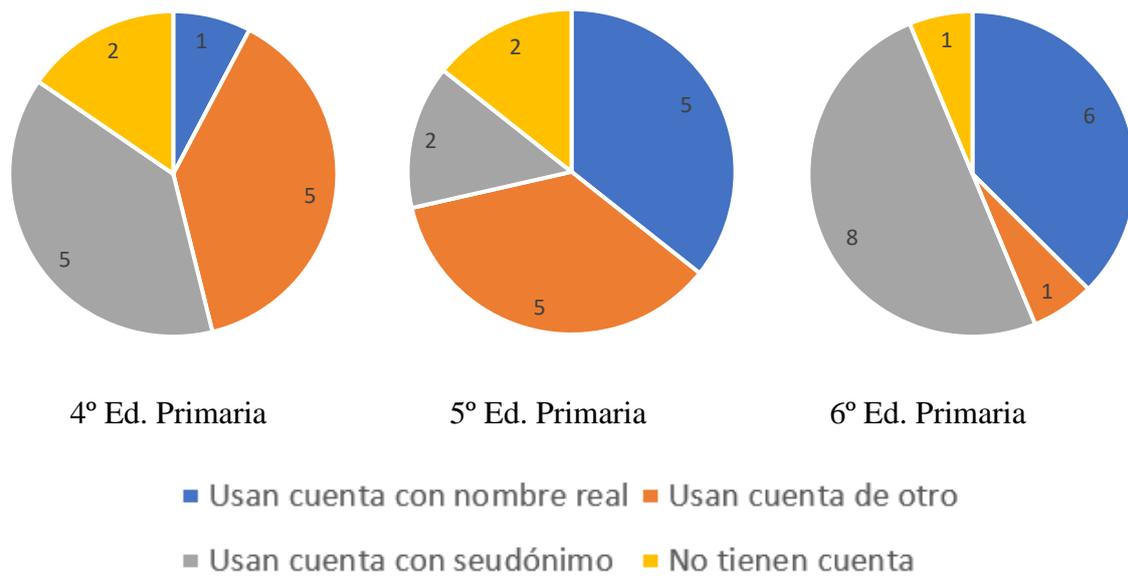


Figura 7: Número de alumnos por cursos según el tipo de cuenta.

Además de la variable sobre la autenticidad del nombre de usuario, también se quiso conocer el tipo de privacidad que los alumnos escogen en la configuración de sus perfiles (ver Figura 8).

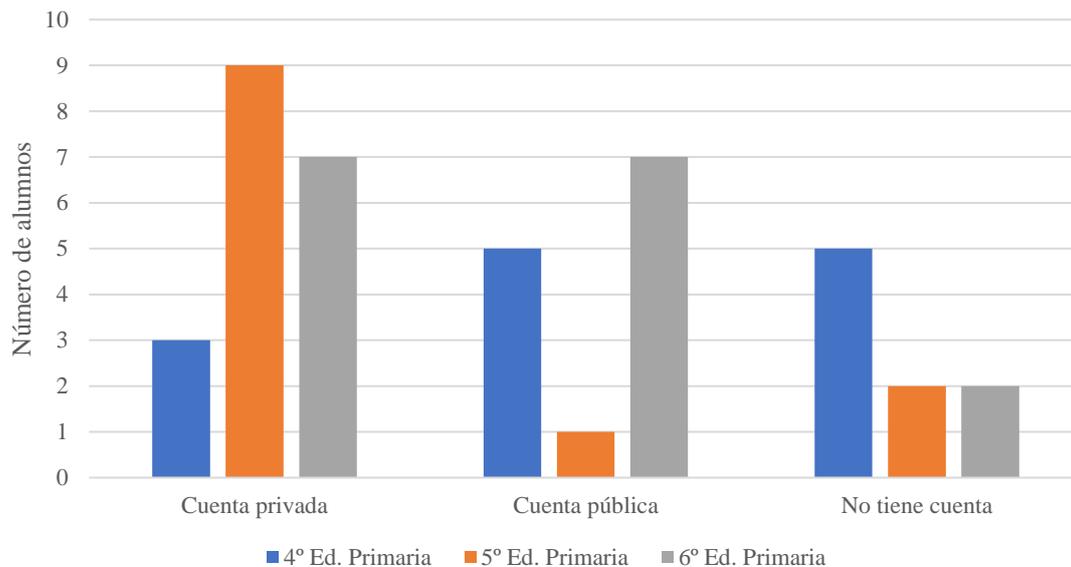


Figura 8: Número de alumnos según la privacidad de la cuenta.

En la Tabla 1 se destacaba al grupo de 5°EP por tener el porcentaje más alto al indicar que además de visualizar también publicaban. Sin embargo, ahora se contrasta que es el grupo que más alumnos han indicado que sus cuentas presentan un carácter privado. Mientras que el grupo de 6°EP tiene las mismas cuentas de carácter público que privado. En lo referido a 4°EP se observan respuestas bastantes repartidas, sin olvidar que 5 alumnos (37%) tienen cuenta pública y según se recogía en la Figura 6 con nombres que no se corresponden al suyo en su mayoría.

Las últimas preguntas del cuestionario trataban sobre quién o quiénes se han encargado de enseñar a usar *Internet* (ver Tabla 5), advertirles de los riesgos y peligros (ver Tabla 6), así como comprobar si sus padres se encargan de vigilar el uso que lo dan (ver Figura 9). Al tratarse de una pregunta de selección múltiple

Tabla 5:

Porcentaje según quién les ha enseñado a usar Internet.

	4° de Ed. Primaria	5° de Ed. Primaria	6° de Ed. Primaria		%
Nadie	5	4	3	12	20%
Sus padres	5	5	10	20	33%
En el colegio	1	5	8	14	23%
Amigos/compañeros	1	2	4	7	12%
Otros familiares	0	2	3	5	9%
Otros	1	0	1	2	3%

Tabla 6:

Porcentaje según quién les ha enseñado los peligros y riesgos de usar Internet.

	4° de Ed. Primaria	5 ° de Ed. Primaria	6 ° de Ed. Primaria		%
Nadie	1	0	0	1	2%
Sus padres	9	6	10	25	40%
En el colegio	6	7	13	26	41%
Amigos/compañeros	1	1	1	3	5%
Otros familiares	1	2	3	6	9%
Otros	1	0	1	2	3%

Al comparar estas dos tablas que recogen las respuestas de selección múltiple que los alumnos seleccionaron, llama notablemente la atención que un alto porcentaje sobre quién les enseña se lo llevan los padres y maestros de los colegios. Sin embargo, se aprecia cómo el porcentaje es mayor cuando se pregunta sobre los riesgos y peligros que cuando se pregunta sobre usar *Internet*, estando ambas muy relacionadas entre sí.

En 4°EP y 5°EP tan solo 5 alumnos indicaron que sus padres les explicaron y enseñaron a usar esta gran red de contenido, en cambio, en 6°EP un total de 10 alumnos (63%) si reconocían que sus padres abarcaron esta gran tarea.

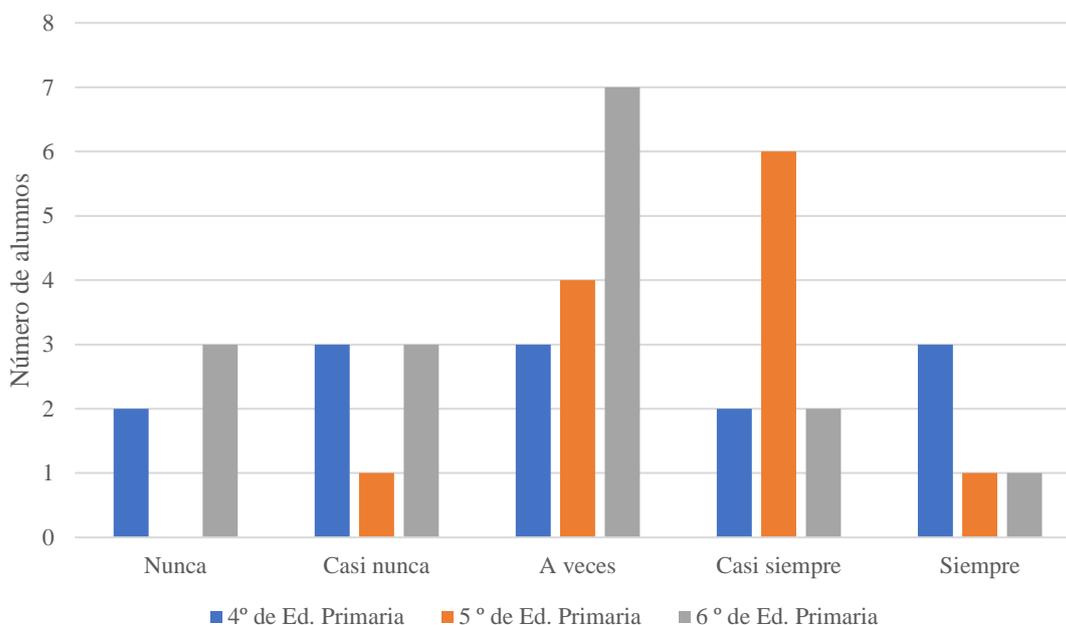


Figura 9: Supervisión de los padres acerca del uso que dan a Internet.

En cambio, en la Figura 9, reconocen la mitad de la clase que a veces les supervisan el uso. Otro aspecto que llama la atención es que el colegio recibe en casi todas las respuestas menos puntuación que las familias, salvo el caso de advertir los peligros que en 6ºEP el colegio tiene 4 respuestas más que los padres. En 4ºEP tan solo un alumno indica que el colegio les ha enseñado a usar *Internet*.

Datos recogidos en fase tercera

Para el análisis de los datos obtenidos en esta tercera y última fase se atendió a clasificar a los alumnos en los estadios correspondientes de Kohlberg según las respuestas que ellos en las entrevistas ofrecieron. Para un mejor aprovechamiento del estudio se grabó la voz y después se transcribió. A continuación, se mostrarán los resultados de manera global y sintética con las ejemplificaciones de las respuestas más relevantes.

En la Tabla 7 se recogen las abreviaciones o códigos que se atribuyeron de aquí en adelante a las características que la Tabla 1 indica sobre los niveles morales de desarrollo.

Tabla 7

Códigos generados para un uso más rápido de los resultados.

	ESTADIO	SE BASA EN...		SE DIRIGE POR...		CON EL FIN DE...	
PRECONVEN- CIONAL	Moralidad heterónima	El poder y la autoridad	A1	Figuras de autoridad	B1	Evitar el castigo físico	C1
	Moralidad instrumental	Cuidar de uno mismo	A2	La propia persona	B2	Satisfacer necesidades	C2
CONVENCIONAL	Moralidad interpersonal	Hacer aquello con el fin de que te aprecien	A3	Convicción social	B3	Empatía	C3
	Ley y orden	Legalidad como correcto	A4	Reglas y leyes	B4	Estabilidad social	C4
POSTCONVEN- CIONAL	Contrato social	Derechos Humanos por encima de leyes	A5	Principios de la Constitución	B5	Derechos humanos individuales	C5
	Principios éticos universales	Conciencia personal	A6	Ppios. de justicia, libertad e igualdad	B6	Valorar la vida humana	C6

En la Tabla 8 quedan indicados los alumnos que realizaron los dilemas y el código que se le asignó según sus respuestas- Aquellos que aparecen con la celda sombreada de color negro significa que no realizaron esa entrevista porque no se adecuaba a los datos que se recogieron en la segunda fase, por el contrario, aquellos que la celda queda vacía es porque no se pudo diferenciar con seguridad en que nivel se encontraban.

Tabla 8

Respuestas ofrecidas clasificadas según los niveles de Kohlberg.

Dilemas	Códigos de alumnos																			
	A401	A402	A403	A404	A405	A406	A501	A502	A503	A504	A505	A506	A601	A602	A603	A604	A605	A606	A607	A608
1	A	A		A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3	5		2	1	3	2	3		2	3	4	1	2	1	3	3	4	6	1
	B	B		B	B	B		B	B	B	B	B		B	B	B		B	B	B
	3	5		1	2	4		4	4	2	2	4		1	1	4		4	5	1
	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C	C
2	4	5	3	1	2	4	1	4	3	1	2		2	1	2	4	3	3	5	
		A	A		A	A				A	A	A	A	A		A		A	A	A
	5	3		2	4					1	2	3	1	2		4		3	5	2
	B	B		B	B					B	B	B	B	B	B	B		B	B	B
	5	4		1	3					1	1	4	2	1	1	5		4	5	1
3	C	C		C	C				C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C
	5	3		1	3				4	1	2	4	1	2	1	3		4	5	1
	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A
	4		3	1	2	3	2	3	3	1	2	4	1		1	3	4	4	5	2
		B	B	B	B	B		B	B		B	B	B		B		B	B	B	B
	4	4	2	1	3		4	4		2	4	1		2		3	4	5	1	
	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
	3	5	3	2	1	4	1	3	3	2	1	3	1	1	1	4	3	3	4	1

Finalmente se trasladó toda esta información a una tabla que recoge la valoración final sobre el nivel y estadio según Kohlberg (ver Tabla 9).

Tabla 9

Alumnos que han pasado la entrevista abierta sobre los dilemas morales.

Código	Curso	Nivel según edad	Nivel según entrevista	Estadio según entrevista
A401	4° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A402	4° EP	Preconvencional	Postconvencional	Contrato social
A403	4° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A404	4° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. heterónima
A405	4° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. instrumental
A406	4° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A501	5° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. instrumental
A502	5° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A503	5° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A504	5° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. heterónima
A505	5° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. heterónima
A506	5° EP	Preconvencional	Convencional	Ley y orden
A601	6° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. instrumental
A602	6° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. instrumental
A603	6° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. instrumental
A604	6° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A605	6° EP	Preconvencional	Convencional	Mor. impersonal
A606	6° EP	Preconvencional	Convencional	Ley y orden
A607	6° EP	Preconvencional	Postconvencional	Contrato social
A608	6° EP	Preconvencional	Preconvencional	Mor. heterónima

Una vez finalizado el análisis de todas las entrevistas se destacan tres de ellas:

- Respuesta del alumno A402 en el dilema 1: *“Ese profesor además de tener un trabajo puede tener una familia, imagínate que solo el lleva dinero a casa. Todos tenemos derecho a un trabajo, la que se le puede liar por una broma”*. La sorprendente

respuesta de esta alumna denota con facilidad que en su respuesta prima los derechos humanos, en este caso el trabajo del profesor.

- Respuesta del alumno A504 en el dilema 2: *“Mis padres me quitarían el móvil si se enteran que he subido vídeos a TikTok porque ellos me prohibieron instalármela así que yo actuaría como ella”*. Este alumno, por el contrario, está en un curso más alto, pero presenta claramente características de primer nivel al reconocer a sus padres como una autoridad y a evitar el castigo.
- Respuesta del alumno A606 en el dilema 3: *“Dudo mucho que Disneyland regala entradas. Lo mismo son robadas y quieren deshacerse de ellas. Yo no pulsaría no quiero estar involucrado en cosas ilegales”*. Este alumno ha reconocido en la entrevista que él no participaría en el sorteo de las entradas gratis, siendo el principal motivo el temor a que sean ilegales. Su decisión toma como base que lo legal es lo correcto.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este punto se retoma la concreción de objetivos para llevar a cabo la discusión de los mismos, se elige el objetivo general y los dos de investigación:

- Conocer la relación existente entre desarrollo moral, el pensamiento crítico y el uso de las RRSS en niños de EP.

A través de la fundamentación teórica y proceso de investigación llevado a cabo en este trabajo, se afirma que sí existe una relación entre esas variables. En algunos de los resultados obtenidos se comprueba cómo un buen nivel de desarrollo moral junto a una apropiada adquisición de pensamiento crítico favorece en el alumno a desenvolverse en las RRSS. Ante esto surge la pregunta ¿los datos obtenidos en esta investigación de tan corto alcance representan a la muestra global de alumnos de Educación Primaria?

- Analizar el uso que hacen los niños de EP de *Internet* y las RRSS.

La recogida de datos ha sido fundamental para la consecución de este objetivo. El cuestionario realizado ha ofrecido datos de gran interés. Al apoyarse, además, en la consulta bibliográfica llama la atención cómo cada vez el uso es mayor. ¿Está la escuela preparada para este nuevo desafío?

- Analizar el nivel del desarrollo moral y pensamiento crítico que presentan los niños de EP en el uso de las RRSS.

Por último, para lograr cumplir este objetivo se pasaron las entrevistas aquellas a los alumnos que según el criterio establecido eran los más apropiados. Se comprueba como el nivel de desarrollo moral no siempre se corresponde con el establecido según Kohlberg, pero se plantea ¿son tres dilemas instrumentos suficientes para analizar el nivel exacto de desarrollo?

Las principales conclusiones obtenidas tras esta discusión y a la luz de los resultados son:

- Existe un uso habitual de *Internet* en el alumnado de EP, este uso es mayor conforme aumenta la edad.

- No es el colegio el principal agente que realiza la tarea de ofrecer y proporcionar una educación mediática adecuada al alumnado. Esta labor debe caer sobre los profesionales y no es así.
- Las familias cumplen con parte de la tarea de educar en el uso de *Internet*, pero no se asegura que cuenten con la formación necesaria, es una responsabilidad de la escuela.
- Algunas familias sustituyen la labor de enseñar a sus hijos a usar *Internet* y RRSS con el hecho de revisar su actividad a veces. Son dos acciones totalmente diferentes y la segunda de ellas en muchos de los casos no puede resultar eficaz.
- El hecho de tener la cuenta en modo privado o disponer de un nombre falso fomenta en los alumnos una mayor seguridad, sin embargo, esto no es así. Desconocen muchos de los riesgos existentes en la red, lo que más temen es que desconocidos descubran sus datos.
- Los niveles que Kohlberg diseñó sobre el desarrollo moral de un niño siguen vigentes en su mayoría, solo algunos alumnos presentan ligeras diferencias.
- El planteamiento de dilemas morales en relación con el uso de las RRSS favorece en los alumnos su pensamiento crítico atendiendo al buen hacer y a la ética personal.
- Existe en algunos de los alumnos entrevistados la falsa idea de que las RRSS o las aplicaciones con contenido social como *YouTube* son siempre son fiables por el hecho de ser una marca mundialmente conocida. Esto es un indicador serio de las carencias en educación mediática de esos alumnos.
- El nivel de desarrollo moral y pensamiento crítico juegan un papel fundamental para establecer si un alumno está o no preparado para el uso de *Internet* y RRSS.

Alcance del estudio

El tema que se ha abordado en esta investigación es totalmente innovador porque apenas hay estudios que analicen el uso que los niños de Educación Primaria hacen de *Internet* y las RRSS en desarrollo con su desarrollo moral y pensamiento crítico. Aunque el carácter del estudio es exploratorio, descriptivo y con un alcance muy limitado el objetivo no es generalizar los datos.

Los datos que se han obtenido son muy relevantes y nos alertan que el alumnado de EP hace un uso de *Internet* y RRSS bastante generalizado y que, por lo tanto, el sistema educativo ha de ser consciente de ello y saber así adaptarse a estas nuevas necesidades. No se debe mirar hacia otro lado, porque la realidad está clara: los alumnos usan RRSS aunque la edad no les permiten. Desde los colegios se deben prevenir esos riesgos.

Aunque los resultados parecen ser bastante esperanzadores o se aprecie un buen desarrollo moral en muchos de los alumnos, esto no tiene porqué ser ciertamente así en todas las ocasiones. La edad es vinculante en estos casos y puede que ante dilemas similares pero reales, se espere de ellos una determinado proceder y, por edad, se les quede grande. Es decir, aquel alumno que aparente estar en un nivel convencional puede que su desarrollo no esté del todo adquirido.

Limitaciones del estudio

Este estudio ha generado datos y conclusiones de gran interés, pero deben ser tomados con cautela porque el diseño de esta investigación ha presentado algunas limitaciones. Algunas de ellas son:

- Se ha escogido una muestra de tamaño reducido, así como una selección de no probabilística.
- No se ha podido realizar una triangulación de datos y por ello no se puede contrastar la información recogida con las familias, por ejemplo.
- Se han planteado estos dilemas morales de modo artificial lo que conlleva que muchos de ellos pensasen que se les estaba evaluando y sus palabras fuesen medidas.
- Se ha utilizado un instrumento online por eficacia en el tiempo, esto puede haber generado algún error en la comprensión y alguna respuesta ser equivocada.
- La deseabilidad social de los participantes a la hora de responder.

Futuras líneas de investigación

Dado el carácter innovador y de interés que ese tema presenta para la educación, se debería seguir investigando sobre cómo los niños usan *Internet* y cómo se enfrentan a determinadas situaciones donde se precise un alto nivel de desarrollo moral y de pensamiento crítico.

Al ser un tema tan vigente y necesario, en futuras líneas de investigación habría que intentar que las situaciones fuesen reales y naturales, porque lo ideal sería observarles directamente cuando lo usan. De esta manera la fiabilidad de los datos sería mayor y se obtendrían unas conclusiones de gran utilidad para maestros y familias.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). *Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana. Educación y Cultura. Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31.
- Barrera, M., Tonon, G. y Sagado, S. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Blanco, A., España Ramos, E. y Franco-Mariscal, A.J (2017). *Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. Ápice: Revista de Educación Científica*.
- BOE (Ed.). (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using thematic análisis in psychology. Qualitive Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Cabero, J. (2004). *Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*.
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). *Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: MAD*.
- Competencias generales del título de Grado en Educación Primaria propuestas por la Universidad de Valladolid (2011). En: Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Anaya
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya
- Domingo, A. (2013). *Educación y redes sociales*. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A.
- Ennis, R. H. (1985): *A logical basis for measuring critical thinking skills*. Educational Leadership.

- Gutiérrez, A. (2008). *Educación para los medios en la era digital*. En: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15669/Educacion-para.pdf>
- Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2018). *Educación mediática y formación del profesorado*. Zaragoza: AUFOP
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). *Alfabetización mediática en contextos múltiples*. Comunicar, 19(38), 10-12. En: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15823083002.pdf>
- Martínez, F. (2013). *Menores hiperconectados y padres desorientados*. Manual de redes sociales nº12.
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Nieto Carracedo, A. M. (2005). *Pensamiento crítico desarrollo y valoración de un programa de enseñar a pensar*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Nieto, A.M., Saiz, C., y Orgaz, B. (2009). *Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas*. Revista electrónica de metodología aplicada.
- Palacios de Torres, C. (2009). *La moral: un concepto, muchas interpretaciones, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Madrid: MAD.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, M. y Arroyo M. J. (2014). *Las TIC al servicio de la inclusión educativa*. Digital Ed. Review. En: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11331/pdf>
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS
- Sampieri, R. H. (2008). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGrawHill.

Schutz, A. (1973). *Collected papers i: the problema of social reality*. The Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.

Shaffer, D. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson Editores S. A.

Solbes, J. y Torres, N. (2012). *Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el aborde de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario*. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.