



Deusto

Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO

Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano

Ocio Conectado: la experiencia de e-ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia

ANA VIÑALS BLANCO

Bilbao, 2015



UNIVERSIDAD DE DEUSTO
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO

Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano

OCIO CONECTADO: LA EXPERIENCIA DE E-OCIO
DE LOS JÓVENES (16 - 18 AÑOS)
DE BIZKAIA

ANA VIÑALS BLANCO

Bilbao, 2015

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO

Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano

OCIO CONECTADO: LA EXPERIENCIA DE E-OCIO DE LOS JÓVENES (16 - 18 AÑOS) DE BIZKAIA

**Tesis Doctoral presentada por
Ana Viñals Blanco**

Director

Manuel Cuenca Cabeza

Co-director

Jaime Cuenca Amigo

Investigadora

Ana Viñals Blanco

Bilbao, 2015

A ama y aita.

Agradecimientos

Desde estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que durante estos últimos cuatro años habéis estado a mi lado en los buenos, y no tan buenos, momentos que cualquier doctoranda vive. Amigas y amigos, compañeras, compañeros y familia que, de una u otra forma, contribuís a que esta tesis doctoral vea la luz. Un trabajo de investigación que no hubiese sido posible sin la ayuda concedida por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, que me concedió, entre los años 2012 – 2015, una beca predoctoral de formación de personal investigador.

En primer lugar deseo expresar mi gratitud a mis directores de tesis, a Manuel Cuenca, por ser impulsor de este trabajo, aceptar ser mi director de tesis y ayudarme a conseguir la beca; y a Jaime Cuenca, por su atención y gran ayuda en la corrección del estilo de la tesis en la etapa final de la misma. Sus indicaciones y críticas constructivas han sabido orientar mi tarea investigadora sin restarle libertad. Muchas gracias por apoyar mis ideas y ofrecerme momentos de escucha y reflexión conjunta.

Asimismo, quiero agradecer a todos los miembros del Instituto de Estudios de Ocio su constante interés por el avance de la misma. En especial a Isabel Rubio, Ruth Ahedo, Itziar Zubietta, Cristina Ortega y Fernando Bayón que siempre han estado ahí para escucharme, aconsejarme, darme apoyo en los momentos difíciles y ofrecerme oportunidades que han enriquecido mi experiencia investigadora. Aun recuerdo el día que conocí a Isabel, allá por el 2009 en “La Hacería”, y me comentó la posibilidad de solicitar una beca de colaboración para poder matricularme en el master. Desde aquel día no sólo no he parado de aprender, sino que he crecido mucho como persona. Gracias.

He de hacer una alusión especial a los 88 jóvenes que han participado en el estudio y a los nueve centros educativos que decidieron responder mi correo electrónico y abrirme las puertas de las aulas. Gracias a Mikel Agirregabiria, responsable de Innovación Educativa en Bizkaia, por ayudarme a contactar con los centros y mostrarme siempre su interés en la temática y en el avance de la tesis. Son de esos detalles que te animan a seguir adelante y comprobar que el trabajo que estás realizando no es en vano.

Pero, sin duda alguna, esta tesis no habría sido posible sin el apoyo incondicional de mis amigos/as y de mi familia. Mil gracias a “La Kutxi” y a la “Txupipandi” por sus ánimos constantes y escucha activa de “mis chapas” y quejas de doctoranda enclaustrada en “mi celda del conocimiento”. En especial gracias a Inés Pascual que me acompañó y sirvió de apoyo en la elaboración de las dinámicas de grupos de discusión, y que siempre ha estado a mi lado en los frecuentes obstáculos que se me han presentado en este proceso. A todas ellas gracias por suponer un refugio, por su amistad, paciencia y tan valiosos consejos. A mi aita, mis hermanos y a Jon, gracias por sufrir mis cambios de humor y por intentar comprender en qué estaba invirtiendo tanto tiempo delante del ordenador.

Me gustaría también agradecer a Fede, compañero de Podemos Euskadi, su paciencia y ayuda en cerrar este trabajo. Sin su apoyo y comprensión en las tareas de sacar adelante una iniciativa tan ilusionante como es Podemos no sé si hubiese llegado a tiempo. Además, nuestros “círculos” me han hecho ver que la brecha digital es una realidad palpable que necesita soluciones. Ello también me ha motivado a seguir adelante con la investigación. Gracias a todas las personas que estáis conmigo en este mismo barco que acaba de zarpar y que, en este último año, habéis compartido conmigo las angustias de este proceso. Nadie dijo que iba a ser fácil, ni en la investigación, ni en la política.

Finalmente, quiero hacer una mención especial a Nati, mi amatsu, que marchó justamente cuando me concedieron la beca y empecé esta nueva etapa. Gracias por enseñarme a perseverar, a ser constante y por ser un ejemplo de firmeza y constancia.

Bilbao, septiembre de 2015.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	19
Marco de la tesis	23
Justificación	24
Hipótesis de partida	29
Objetivos	32
Metodología	33
Estructura de la tesis	35

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1	
EL OCIO EN LA ERA DIGITAL	39
1.1. Introducción	43
1.2. La Era Digital	44
1.2.1 Características de la Era Digital	44
1.2.2. Web Social: la persona como protagonista	50
1.3. El ocio en la Era Digital	54
1.3.1. La importancia del ocio en el siglo XXI	55
1.3.2. Ocio humanista y experiencial	56
1.3.2.1. Coordenadas del ocio	60
1.3.2.2. Dimensiones del ocio	61
1.3.2.3. Funciones del ocio	64
1.3.2.4. Beneficios del ocio	68

1.3.2.5. Barreras del ocio	70
1.3.3. Ocio Valioso	70
1.4. Ocio digital y e-ocio	74
1.4.1. Aproximación al concepto de ocio digital	75
1.4.2. Rasgos del e-ocio	87
1.4.3. Brechas digitales y sociales	91
1.5. Síntesis del capítulo	95
 CAPÍTULO 2	
RIESGOS Y OPORTUNIDADES DEL E-OCIO	99
2.1. Introducción	103
2.2. Riesgos del e-ocio	104
2.2.1. Riesgos de contenido	104
2.2.2. Riesgos de contacto con desconocidos	105
2.2.3. Riesgos de privacidad, intimidad y suplantación de identidad	106
2.2.4. Riesgos comerciales y técnicos	109
2.2.5. Riesgos de adicción y uso abusivo de la red	111
2.2.6. Riesgos de acoso virtual: <i>ciberbullying</i> , <i>sexting</i> y <i>grooming</i>	116
2.2.6.1. <i>Ciberbullying</i>	116
2.2.6.2. <i>Sexting</i>	122
2.2.6.3. <i>Grooming</i>	123
2.2.7. Riesgos de superficialidad, distracción o infoxificación	124
2.3. Oportunidades del e-ocio	128
2.3.1. Herramienta y espacio para la diversión y el entretenimiento	129
2.3.2. Herramienta y espacio de socialización e hipercomunicación (TIC)	130
2.3.3. Herramienta y espacio de aprendizaje y conocimiento (TAC)	133
2.3.4. Herramienta y espacio de empoderamiento y participación (TEP)	139
2.3.4.1. Wikipedia, la enciclopedia <i>online</i> de acceso libre	142
2.3.4.2. Movimiento 15M Bilbao	142
2.3.4.3. Cibervoluntarios, voluntariado tecnológico	143
2.4. Síntesis del capítulo	145

CAPÍTULO 3

EL OCIO Y E-OCIO DE LOS JÓVENES (16-18 años) 147

3.1. Introducción 151

3.2. Los jóvenes en la Era Digital 152

3.2.1. Aproximación al concepto de joven 152

3.2.2. Características de la generación digital 154

3.3. El ocio de los jóvenes (16-18 años) 165

3.3.1. Tiempo libre disponible de los jóvenes 165

3.3.2. Prácticas de ocio de los jóvenes 167

3.3.2.1. Fenómeno lonja, espacio de ocio autogestionado 171

3.4. El e-ocio de los jóvenes (16-18 años) 173

3.4.1. Equipamiento tecnológico, tiempo y acceso a Internet 173

3.4.2. Motivaciones y usos de Internet 176

3.4.3. Valoraciones y actitudes ante la red 178

3.5. Tipologías de e-ocio 180

3.5.1. E-ocio social: redes sociales virtuales 180

3.5.2. E-ocio lúdico: videojuegos 185

3.5.3. E-ocio móvil: conectividad sin límites 187

3.5.4. E-ocio transmedia 189

3.6. Síntesis del capítulo 191

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA ERA DIGITAL 195

4.1. Introducción 199

4.2. Enseñar y aprender en la Era Digital 200

4.2.1. Aproximación al concepto de aprendizaje 200

4.2.2. Conectivismo: aprendizaje en la Era Digital 205

4.2.3. Competencias en la Era Digital: competencia digital 208

4.2.3.1. Competencia en el Tratamiento de Información y Competencia Digital 212

4.2.3.2. Competencia para aprender a aprender 214

4.3. Transformaciones en el paradigma educativo de la Era Digital 221

4.3.1. Propuestas y enfoques de aprendizaje en la Era Digital 221

4.3.1.2. Educación expandida	226
4.3.1.3. Edupunk y Edupop	227
4.3.1.4. Pedagogía de la Coasociación	229
4.3.2. El rol del docente y el alumnado en la Era Digital	233
4.3.2.1. Rol del docente	234
4.3.2.2. Rol del alumnado	237
4.3.3. Transformación de las aulas en la Era Digital	240
4.3.3.1. Tecnologías innovadoras para la participación en las aulas	241
4.3.3.2. Escuelas Vittra	241
4.3.3.3. Aulas creativas	242
4.3.4. Modelos de evaluación en la Era Digital	244
4.4. La Educación del ocio en la Era Digital	246
4.4.1. Evolución del concepto y modelos de Educación del ocio	247
4.4.2. Áreas de la Educación del Ocio	255
4.4.3. Modelo de Educación del Ocio UD	259
4.5. Tendencias educativas de futuro y el papel del ocio	261
4.6. Síntesis del capítulo	268

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	271
5.1. Introducción	275
5.2. Planteamiento del problema	275
5.3. Perspectiva metodológica del estudio	278
5.3.1. Paradigma simbólico	279
5.3.2. El ocio experiencial, perspectiva de análisis	283
5.3.3. Dicotomía investigación cuantitativa-cualitativa	284
5.4. Diseño de la investigación	287
5.4.1. Proceso de recolección de datos	288
5.4.2. Técnicas de recogida de la información	292
5.4.2.1 Grupos de discusión	291

5.4.2.2. Entrevistas en profundidad	299
5.4.2.3. Cuestionario online	301
5.4.3. Criterios de selección de los casos de análisis	302
5.4.3.1 Criterios de selección de los centros educativos	302
5.4.3.2 Criterios de selección de los perfiles para las entrevistas en profundidad	309
5.5. Organización y análisis de los datos: Atlas.ti	312
5.5.1. Reducción de datos	314
5.5.2. Análisis descriptivo de los datos	318
5.5.3. Interpretación de los datos	319
5.6. Síntesis del capítulo	319
 CAPÍTULO 6	
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS	321
6.1. Introducción	325
6.2. Análisis descriptivo de las fichas de participación	326
6.2.1. Dispositivos de acceso a Internet	326
6.2.2. Usos de Internet	327
6.2.3. Perfiles en redes sociales	329
6.2.4. Web o blog personal	329
6.3. Análisis descriptivo de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad	331
6.3.1. Percepción del concepto de ocio	332
6.3.1.1. Mayor satisfacción vital	332
6.3.1.2. Definiciones atribuidas a la noción de ocio	335
6.3.1.3 Actividad significativa	340
6.3.2. Percepción del concepto de e-ocio	341
6.3.2.1. Definición de e-ocio	342
6.3.2.2. Usos de Internet	350
6.3.2.3. Motivaciones de uso de Internet	354
6.3.2.4. Beneficios percibidos del uso de Internet	356

6.3.3. Riesgos y Oportunidades del e-ocio	360
6.3.3.1. Riesgos percibidos	361
6.3.3.2. Oportunidades percibidas	368
6.3.4. Aprendizaje, participación y empoderamiento en red	370
6.3.4.1. Aprender en red (TAC)	371
6.3.4.2. Colaborar, compartir y opinar en red (TEP)	371
6.3.5. Alfabetización digital	376
6.3.5.1. Educación del ocio	376
6.3.5.2. Educación digital	378
6.3.5.3. Valoración de la educación digital recibida en el centro educativo	380
6.3.5.4. Uso del Ipad	383
6.3.5.5. Deseos de aprendizaje	385
6.4. Análisis descriptivo de los cuestionarios <i>online</i>	387
6.5. Síntesis del capítulo	394
 CAPÍTULO 7	
ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS	399
7.1. Introducción	403
7.2. La experiencia de e-ocio desde la Coordinadas del Ocio Humanista	404
7.3. La experiencia de e-ocio desde el Ocio Experiencial	408
7.4. La experiencia de e-ocio desde el paradigma:	
“Ocio Casual vs. Ocio Serio”	412
7.5. La experiencia de e-ocio desde el modelo TIC – TAC – TEP	415
7.6. Rasgos distintivos entre centros y valoración del alumnado vs. profesorado	418
7.7. Síntesis del capítulo	422
 CAPÍTULO 8	
CONCLUSIONES	425
8.1. Contribuciones relacionadas con los ejes conceptuales del marco teórico	430
8.1.1. Con relación al e-ocio	430
8.1.2. Con relación a la Generación Digital y su e-ocio	432
8.1.3. Con relación a la educación en la Era Digital	434

8.2. Contribuciones relacionadas con los resultados del estudio empírico	436
8.2.1. Con relación al análisis descriptivo de los datos	436
8.2.2. Con relación al análisis interpretativo de los datos	439
8.3. Sugerencias para una propuesta educativa en e-ocio	441
8.4. Limitaciones del estudio	443
8.5. Futuras líneas de investigación	444
BIBLIOGRAFÍA	447
ANEXOS	479
ÍNDICE DE FIGURAS GRÁFICOS Y TABLAS	505

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Introducción

Marco de la tesis

Justificación

Hipótesis de partida

Objetivos

Metodología

Estructura de la tesis

Marco de la tesis

Comenzamos la tesis titulada “Ocio Conectado: la experiencia de e-ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia”. Una investigación que se enmarca en la actual sociedad digital en la que nos encontramos, y en la que los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo imparable de las tecnologías digitales e Internet. Una era digital del todo conectado, en la que la tecnología ha pasado a ocupar un lugar central en una gran parte de los ámbitos de actuación humana, entre ellos, la esfera del ocio. Ámbito central de análisis de este estudio.

El fenómeno del ocio es muy amplio, y entre las múltiples posibilidades que nos presenta, esta tesis se ocupa de analizar en profundidad el ocio en red, es decir, el ocio que necesita de conexión a Internet para su disfrute (e-ocio). Un tipo de ocio que ha adquirido especial auge entre los jóvenes nativos digitales, para quienes estar conectado resulta esencial en su cotidianidad. Dado su calado personal, social y económico, el e-ocio, al igual que el ocio, puede ser estudiado desde diferentes perspectivas. En esta ocasión se ha optado por analizarlo desde un punto de vista poco estudiado, a saber, desde un enfoque experiencial del ocio. Una perspectiva original que lleva defendiéndose y desarrollándose, a lo largo de 25 años, en el Instituto de Estudios de Ocio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto. Centro de investigación en el que la autora de esta tesis se encuentra adscrita, gracias a la concesión de una beca predoctoral de Formación de Personal Investigador otorgada por el Gobierno Vasco.

Esta perspectiva de análisis del ocio digital conectado de los jóvenes, que profundiza en la relevancia de las experiencias de ocio libremente elegidas, satisfactorias y con un fin en sí mismo, no ha sido hasta el momento contemplada directamente. Por esta razón, a través de este estudio, se pretende aportar una visión diferente a la temática. El posicionamiento adoptado desde un principio plantea considerar estos espacios virtuales de ocio desde un punto de vista positivo, es decir, como entornos de ocio propicios para el aprendizaje y el disfrute de vivencias de ocio sustanciales que, más allá del mero consumo de contenidos digitales y entretenimientos pasivos, permiten a los jóvenes crecer personalmente y promover su desarrollo personal y comunitario.

En esta tesis entendemos la red como un laboratorio de experimentación social, cultural y emocional (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009). Contextos virtuales donde los jóvenes experimentan emociones, negocian su identidad, expresan opiniones y adquieren principios básicos de la alfabetización digital.

Este enfoque de análisis del e-ocio requiere que todos los agentes implicados en su desarrollo e implantación asuman la importancia de la educación en ocio digital conectado, valorando su inclusión dentro de la estrategia de integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) e Internet en el ámbito educativo. Por ello, esta tesis pretende, por un lado, avanzar en el conocimiento de la realidad social juvenil en relación al uso de las TIC y la red en su ocio y, por otra parte, busca mostrar las razones por las que es necesario, en el contexto actual, fomentar este tipo de educación desde los contextos educativos formales (escuelas).

Por último, resaltamos que esta tesis se enmarca dentro del subproyecto nacional I+D+i (EDU2012- 39080-C07-03) de carácter coordinado titulado: “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: participación de los jóvenes en la creación y gobernanza de sus espacios de ocio como factor de desarrollo personal” que está siendo elaborado por el Instituto de Estudios de Ocio (Universidad de Deusto) y en el que la doctoranda ha participado de forma activa.

Justificación

Tres son las principales razones que justifican el proceso investigador del e-ocio desde la perspectiva experiencial de comprender el ocio. En primer lugar, se ha constatado que existe una laguna científica sobre el tema. Es cierto que se trata de una temática de estudio candente, que se ha analizado desde muy diversas ramas de conocimiento, pero existe una carencia en relación a su análisis desde la perspectiva del ocio humanista que se plantea en esta tesis. Una amplia mayoría de los estudios realizados sobre la influencia que las tecnologías digitales e Internet tienen en el ocio de los jóvenes se han llevado a cabo desde un punto de vista objetivo de comprender el ocio (Fundación Phizer, 2009; UOC, 2009; INJUVE, 2011; INJUVE, 2012; Bringué y Sádaba, 2009; GIE, 2009; CONinCOM, 2012). Todos ellos son estudios que conciben

el concepto de ocio como actividad, acción y mero entretenimiento. Una cuestión importante a tener en cuenta, más aún cuando esta doble perspectiva puede llevarnos a confundir la actividad en sí misma, con la capacidad para su disfrute.

La revisión bibliográfica nos muestra como una gran parte de las investigaciones se centran en analizar este tipo de ocio conectado atendiendo a factores relativos al equipamiento tecnológico, el tipo de acceso y conexión a Internet, a la localización y temporalización de las conexiones realizadas por los jóvenes, a la compañía en la navegación, al número y tipo de contactos establecidos por los menores, a los usos específicos de las TIC e Internet, etc. Son escasos (Gobierno Vasco, 2012; Observatorio Vasco de Juventud, 2012; Observatorio Vasco de Cultura, 2010; Glás, González y De Pablos, 2013, etc.) los estudios que se han ocupado en analizar la vertiente más subjetiva del e-ocio, percepciones, motivaciones, beneficios, valoraciones, etc.

Al mismo tiempo, el ocio tiende a equipararse con valores hedonistas basados en el entretenimiento y la diversión. Unos valores que, al margen de contribuir en importantes beneficios sociales e individuales para las personas, marginan a otros aportes percibidos de la vivencia de experiencias de ocio plenas y con sentido. De ahí que este trabajo sitúe su foco de interés en analizar el ocio digital conectado de los jóvenes desde la consideración del ocio como experiencia.

En definitiva, se ve necesario e interesante analizar esta realidad digital del e-ocio de los jóvenes en pleno auge y evolución desde un enfoque positivo. Es así que creemos estar en lo cierto cuando afirmamos que nos hallamos ante una investigación de carácter innovador, al analizar la influencia de las TIC y la red de redes en el ocio de los jóvenes desde una perspectiva de ocio humanista y experiencial. Más aún, cuando observamos que las principales investigaciones se ciñen hacia el análisis de la parte más negativa de este tipo de ocio ligado a la era digital. De ahí que exista una mayor bibliografía centrada en el análisis de los riesgos, amenazas y problemas (Echeburúa y Requesens, 2012; Labrador, 2009; Young, 1998; Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011; Beranuy y Carbonell, 2010; Del Río, Sádaba y Bringué, 2010; Calleja y Gutiérrez, 2012; Carr, 2011; Lanier, 2014).

Por esta razón, el segundo argumento que nos ha impulsado a seleccionar el tema de investigación ha sido la importancia que se le atribuye en cuanto a su vertiente social.

La convicción personal de la doctoranda, en relación al gran poder del ciudadano conectado y la consideración de las TIC, Internet y los medios sociales (redes sociales virtuales, blogs, comunidades virtuales, etc.) como herramientas generadoras de oportunidades y beneficios personales y sociales, nos ha conducido a posicionarnos ante el tema de estudio desde una perspectiva más optimista. Y es así que, desde un primer momento, se ha considerado que un buen uso de las TIC e Internet puede derivar en importantes beneficios personales, sociales y comunitarios. Desde la creación de conocimiento colectivo, hasta el alivio de problemas personales, pasando por el impulso de la participación ciudadana, la eliminación de diferentes brechas sociales derivadas del desarrollo de la sociedad red e incluso la mejora del mundo.

Sin embargo, nos encontramos ante una cuestión que, en términos generales, ha adquirido una representación social negativa y es más conocida por sus peligros que por sus oportunidades. Para colmo, los medios de comunicación de masas tienden a mostrar la parte más oscura de este tipo de ocio en línea emergente y su relación e influencia en los jóvenes en concreto.

El uso que estos hacen de las TIC e Internet se ha convertido en un aspecto que preocupa mucho, en especial a docentes y familias quienes, por lo general, muestran una actitud de rechazo y miedo ante tal novedosa realidad. La cotidianidad y el éxito del uso de este tipo de herramientas digitales entre los jóvenes se ha convertido en una materia muy actual, de la que aún se conoce poco, sobretudo, en lo que a su planteamiento positivo respecta.

Por consiguiente, uno de los propósitos de esta tesis es cuestionar dicha oposición explorando el potencial del ocio digital conectado como espacios y tiempos en los que existe la posibilidad de disfrutar de experiencias de ocio gratificantes que ayuden a los jóvenes a descubrir sus inquietudes, intereses y talento personal, al menos, mientras exista una formación previa.

No obstante, hemos de decir que, paulatinamente, se va abriendo paso al reconocimiento del ocio digital conectado no sólo como mera actividad de ocio destinada a la comunicación, la socialización y la diversión con los pares (aspectos por otra parte muy importantes en la etapa

de la juventud), sino que, además, comienza a considerarse como un ámbito de aprendizaje informal en el que los jóvenes tienen la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes adaptadas a la sociedad en la que se encuentran, esto es, la sociedad red. Un claro ejemplo de ello se observa en el impulso que, en los últimos años, desde la Unión Europea se ha dado al incluir en el currículo educativo oficial dos competencias directamente ligadas con el desarrollo de la sociedad digital: la competencia digital y la competencia de aprender a aprender.

Por último, y como tercera motivación que nos impulsa a desarrollar esta tesis, se sitúa la vertiente educativa. Resulta evidente que el desarrollo y el uso social de las TIC e Internet nos ha llevado a vivir inmersos en una auténtica cultura digital. Una cultura que, entre tanto, está siendo construida e impulsada por el poder de las conexiones entre las personas. Estamos siendo testigos directos de la constante tecnologización de los diversos ámbitos de la vida y, como no podía ser de otra manera, además del ocio, la educación no ha podido quedarse al margen. Estamos hablando de una disciplina cuyo objetivo básico no es otro que desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarles del conocimiento y habilidades que les permitan sentirse más seguras para obtener un mayor disfrute y satisfacción en la vida.

Los nacidos en plena explosión de lo digital, denominados jóvenes nativos digitales (Prensky, 2001) poseen unas características claramente diferenciadoras a las generaciones anteriores. Esto hace necesario una adaptación del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Básicamente porque, en la era digital, la manera de enseñar y aprender ha cambiado. En la actualidad, el conocimiento está en red y el aprendizaje se ha tornado informal, nebuloso, caótico, continuo, etc. (Siemens, 2006). El profesorado ha dejado de constituirse como el centro del conocimiento y el centro educativo ya no se concibe como el lugar por excelencia en el que se aprende. Las tecnologías digitales y móviles nos permiten acceder a la información y el conocimiento en cualquier momento y desde cualquier lugar.

En este sentido, el ámbito del ocio digital en red se ha instaurado como un espacio de aprendizaje informal con el que los jóvenes se sienten identificados. El problema reside en que estos, por lo general, asocian Internet y las TIC con herramientas destinadas para socializarse, divertirse y entretenerse, al margen de comprenderlo como un potente instrumento que, bien

empleado, puede ayudarles por un lado, a aprender y desarrollarse como personas y disfrutar más aún de su ocio en Internet y, por otro lado, herramientas que mal empleadas pueden contribuir negativamente en sus vidas. De ahí la necesidad de repensar la educación e impulsar una correcta educación del ocio digital en línea.

En los últimos años, muy pausadamente, el avance hacia una sociedad en red ha motivado un cambio de filosofía educativa, provocando una auténtica revolución en las escuelas. El alumnado de la era digital ha nacido rodeado de pantallas y ha adquirido unas características propias a este contexto. Así pues, las escuelas han ido transformándose y paulatinamente las aulas se han ido tecnologizando. Los contenidos se han digitalizado, el rol de los diferentes agentes implicados en materia pedagógica (escuela, familia y política) ha cambiado, se han impulsado nuevas metodologías y ecologías de aprendizaje, etc.

Sin embargo, las altas tasas de abandono y fracaso escolar, y las nuevas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), que se exigen en el mercado laboral, nos indican que algo, o mucho, está fallando desde las instancias educativas más formales. Una de las áreas prioritarias que desde la Unión Europea se está impulsando se centra en la idea de “fomentar el impacto del uso de las TIC en la promoción de la innovación en los procesos educativos y en el desarrollo creativo del alumnado y de sus competencias digitales” (Eurydice, 2011). De ahí que deba concebirse como una cuestión de importancia la asunción del reto de “garantizar que todo el alumnado tenga experiencias de aprendizaje con TIC comprometedoras y potenciadoras, tanto dentro como fuera de la escuela preparándose para ser activos, creativos, y participantes éticos de nuestra sociedad global en red” (Evaluación Diagnóstica, 2012:10). Por ello, consideramos necesario este estudio centrado en el análisis del uso de las TIC por parte de los jóvenes en su tiempo libre.

Lamentablemente, la realidad que nos encontramos difiere mucho de lo que las políticas europeas marcan, y los informes de Eurydice muestran que las TIC aún no han tenido el impacto que debe. Esta situación ha llevado a que las familias se sientan en una continua incertidumbre ante la falta de una educación digital de calidad. Al mismo tiempo, los jóvenes perciben una falta de cohesión entre sus intereses, inquietudes y lo que aprenden en la escuela y las exigencias que la vida real les demanda. Somos conscientes que se está avanzando en la consecución del

desarrollo de las denominadas “competencia digital” y “aprender a aprender” en las aulas, pero observamos como su desarrollo se ciñe exclusivamente a los entornos escolares formales, dejando de lado el desarrollo de estas competencias del siglo XXI en ámbitos informales de aprendizaje como es el ámbito del ocio.

El alumnado actual está altamente capacitado para la asimilación del gran potencial del aprendizaje informal. Un tipo de aprendizaje que mucho dista de la docencia tradicional impartida hasta el momento y que, aún hoy en día, sigue siendo ejercida. Una enseñanza en la que prima la adquisición de conocimiento explícito, de manera vertical (de instructor a alumnado), a través del estudio y memorización, del trabajo individual y en relaciones formales, organizadas, restringidas al aula y centralizadas por el profesor. Esto es, una educación totalmente alejada de los nuevos paradigmas educativos que exige la era digital.

Un contexto en el que priman los valores propios de un aprendizaje en el que las experiencias son de carácter tácito y la construcción del conocimiento se basa en relacionarse, compartir y colaborar. Relaciones de carácter informal, espontáneo, donde el alumno es el protagonista y el docente adquiere un rol de acompañante y guía en el proceso de aprendizaje de cada alumno en particular.

A pesar del gran potencial que las TIC poseen para desarrollar procesos de continuo aprendizaje, la realidad social y los estudios analizados nos dejan entrever que aún nos queda mucho camino que recorrer. Un proceso al que esta tesis aporta luz.

Hipótesis de partida

Tras la breve exposición del tema de estudio de la tesis y las razones de su elección, nos centramos ahora en las dos hipótesis de partida previas en las que se fundamenta la investigación. Hipótesis que serán o no ratificadas en el capítulo final de conclusiones, previo contraste con el análisis descriptivo e interpretativo de los datos empíricos recolectados. Las dos hipótesis son:

-
- Hipótesis 1: Los jóvenes no disfrutan de un ocio digital conectado de calidad, entendido como un e-ocio positivo, beneficioso y activo.
 - Hipótesis 2: El contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes.

Los últimos estudios realizados en materia de tiempo libre y ocio juvenil en red señalan que las prácticas de ocio digital en línea (redes sociales virtuales, chats, foros, juegos online, blogs, etc.) se han convertido en una de las actividades de ocio más practicadas por los jóvenes en los últimos años. Llegando a convertirse incluso en auténticos fenómenos sociales y de masas debido, principalmente, a la democratización de los smartphones que permiten una conexión continuada.

Salir con los amigos, escuchar música, ver la televisión, viajar, ir al cine, estar con el/la novio/a, usar el ordenador, hacer deporte y oír la radio continúan siendo las prácticas de ocio más destacadas por los propios jóvenes, sin embargo, es notable la influencia de la tecnología en todas ellas. Nos encontramos no sólo ante la digitalización del ocio tradicional, sino que además han surgido nuevos ocios ligados a Internet. Los jóvenes conciben la red como un espacio virtual y una herramienta muy útil básicamente para socializarse, divertirse y pasar el rato y, es por ello, que los expertos señalan que el uso que los jóvenes hacen de la tecnología tiende a ser un tanto superficial.

Pero, ¿por qué?, ¿cuáles son las razones del uso trivial de estas herramientas sociales tan poderosas? La primera hipótesis planteada se centra, básicamente, en dar respuesta a esta cuestión, ya que consideramos que una de las razones que explica este hecho es la falta de una formación previa adecuada relacionada con el uso beneficioso de las TIC y la red. Lo que nos conlleva a pensar que los jóvenes no disfrutan, ni tienen la oportunidad de experimentar un ocio digital conectado de calidad, dado que “para disfrutar de un ocio valioso es necesario una formación previa” (Cuenca, 2000).

Así pues, creemos que aunque los jóvenes de 16 a 18 años dediquen una gran parte de su tiempo libre disponible conectados, jugando en línea, chateando, escribiendo en blogs o

actualizando sus redes sociales virtuales, en última instancia, no son capaces de proyectar la experiencia de ocio digital en línea. Dicho de otro modo, opinamos que los jóvenes no aprovechan el potencial que las TIC e Internet tienen para participar en sociedad, colaborar, opinar o generar conocimiento colectivo.

Los niveles de participación en red de los jóvenes son muy bajos (Ito et al, 2010). Son jóvenes nativos digitales nacidos en pleno desarrollo de la era informacional y de redes, rodeados de pantallas y tecnología, pero ello no determina, ni garantiza, que sean competentes digitales. Aún más, los jóvenes han nacido rodeados de tecnología en su hogar y en sociedad (contextos informales), de ahí que las conciban como herramientas destinadas al mero entretenimiento y el ocio entendido como actividad, no como experiencia de aprendizaje.

Continúa identificándose el aprendizaje válido con la educación formal, por lo que no es de extrañar que los jóvenes no conciban estas herramientas digitales como útiles de aprendizaje informales en su tiempo libre. Pese a que cada vez se está potenciando más el “aprendizaje a lo largo de la vida”, consideramos que todavía los jóvenes siguen ligando el aprendizaje con espacios formales, por ello, su tiempo libre disponible lo emplean en actividades pasivas que no requieren de esfuerzo. Y aunque los espacios virtuales de ocio son entornos idóneos para el aprendizaje informal y el disfrute de vivencias de ocio en red sustanciales que van más allá del mero consumo de contenidos digitales y el paso del rato, los jóvenes no los perciben como instrumentos de estudio, información, formación y aportación social, política, cultural, sino muy a menudo como ocio, entendido como mero pasatiempo y encuentro relacional entre sus pares (Bofarull, 2005).

Esta percepción del uso de la tecnología en el ámbito del ocio, interpretado desde la perspectiva humanista y experiencial del ocio, nos conlleva a pensar que el e-ocio de los jóvenes no es un ocio de calidad. Aunque los estudios realizados en temas de seguridad en red y jóvenes indican que éstos son conscientes de los riesgos que giran alrededor de la red (EU Kids Online, 2010), la realidad nos muestra diariamente que continúan dándose episodios negativos al respecto.

Por lo que, además de que los jóvenes no aprovechan el potencial de la red como medio y espacio de desarrollo humano, continúan siendo noticia casos de cyberbullying, sexting,

grooming, de suplantación de identidad en red o de problemas de privacidad relacionados con el público joven, es decir, experiencias de ocio nocivo que son una muestra evidente de que sigue siendo necesario sensibilizar, informar y educar a los jóvenes en los valores de la cultura digital.

En segundo lugar, se plantea la hipótesis relacionada con la influencia del factor externo educativo en la calidad del e-ocio de los jóvenes. Se considera que el nivel de digitalización del centro escolar (Modelo de Madurez TIC, 2011) y la formación en materia digital ofertada influye en el e-ocio de los jóvenes, su percepción y sus prácticas.

Esta hipótesis se fundamenta en la tipología que Stebbins (2000) denomina como ocio casual y ocio serio. Si bien el ocio puede ser una vivencia espontánea sin más (ocio casual), la experiencia de ocio de la que hablamos en esta tesis se fundamenta en que llega a ser más valiosa y madura gracias a la capacitación (ocio serio). La formación en ocio permite el desarrollo de valores, actitudes y destrezas de ocio que mejoran la calidad de vida de las personas, de ahí el interés por conocer el grado de influencia del contexto TIC escolar en el e-ocio de los jóvenes. En este estudio concebimos que la actitud de la persona, sus intereses y su capacidad de disfrute esta más asociado a su formación a lo que objetivamente se ofrece.

Objetivos

El objetivo general de la tesis es analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio a partir del estudio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de centros educativos de rasgos diferentes. Su finalidad es aportar una visión que esclarezca un tema socialmente candente y sienta las bases para el inicio de una futura intervención educativa.

El logro del objetivo general se somete al desarrollo de otros objetivos de carácter específico que detallamos seguidamente y que se cumplen en los distintos capítulos en los que se compone el estudio.

- Objetivo 1. Analizar la influencia de las TIC e Internet en el ámbito del ocio para clarificar los conceptos de ocio digital y e-ocio.

- Objetivo 2. Exponer los riesgos y oportunidades que rodean a Internet y, por ende, al ocio conectado.
- Objetivo 3. Examinar las características de la generación de jóvenes interactivos y sus prácticas de e-ocio.
- Objetivo 4. Explorar las tendencias de enseñanza y aprendizaje propias de la era digital y su relación con la educación del ocio.
- Objetivo 5. Analizar y describir el papel que ocupa Internet en el ocio de los jóvenes de entre 16 a 18 años de Bizkaia.
- Objetivo 6. Interpretar las experiencias de e-ocio de los jóvenes de entre 16 a 18 años de Bizkaia desde la base teórica de la tesis.
- Objetivo 7. Verificar la incidencia del contexto educativo digital del centro escolar en las prácticas de e-ocio de los jóvenes y aportar sugerencias respecto a la formación en e-ocio digital desde el ámbito formal de enseñanza.

Metodología

Para dar respuestas efectivas y reales a las hipótesis de partida planteadas y cumplir con los objetivos marcados, la metodología general se ha estructurado en dos pasos. En primer lugar se ha realizado una revisión y análisis de textos científicos y divulgativos sobre el tema de estudio. Una aproximación teórica que nos ha servido de base para redactar los capítulos referentes al marco teórico de la investigación (Véase Figura 1).

Esta revisión teórica ha supuesto la inmersión en una gran cantidad de fuentes primarias y secundarias relacionadas con las tres bases conceptuales sobre las que se asienta esta tesis: la cultura digital y el ocio/e-ocio, los jóvenes y la educación.

En este sentido se han revisado documentos (tesis, libros, revistas científicas y populares, blogs, etc) relativos a la sociedad red (Echeverría, 1999; Castells, 1997, 2002, 2006; Gere, 2002; Rheingold, 2002; Lévy, 2007; Cobo y Pardo, 2007; Jenkins, 2008; Shriky, 2010; ONTSI, 2011; Reig, 2012; Rendueles, 2013, Scolari, 2013; etc.), a las teorías del ocio (Sue, 1980; WLRA, 1993; Driver and Bruns, 1999; Cuenca, 2000; Bryce, 2001; Stebbins, 2008; Ito et al, 2009; Cuenca, Aguilar, Ortega, 2010; Csikszentmihalyi, 1990; Nimrod y Adoni, 2012; Igarza, 2012; Cuenca, 2014; etc.), a la conceptualización de los jóvenes en la era digital (Tapscott, 1998; Elzo, 2000; Prensky, 2001; Feixa, 2003; Boschman, 2008; Coupland, 2010; Merino, 2010; INJUVE, 2012; Observatorio Vasco de la Juventud, 2013; Scolari, 2013; Gobierno Vasco, 2014; CRS-FAD, 2014; etc.) y a las nuevas ecologías de enseñanza y aprendizaje (OCDE,. 2002; Siemens, 2006; Cross, 2006; CEDEFOP, 2008; Cobo y Movarec, 2011; Prensky, 2011; DIGCOMP, 2013; etc.).

Una compleja y extensa revisión de temáticas, en muchos aspectos, relacionadas entre sí, que nos han permitido establecer un marco de análisis y estado de la cuestión lo suficientemente sólido para llevar a cabo con éxito el segundo paso de la metodología planteada, esto es: el diseño metodológico del estudio empírico.

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la tesis es “analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio a partir del estudio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de centros educativos de rasgos diferentes”, el estudio se ha fundamentado en técnicas de investigación de carácter cualitativo más afines a la exploración de rasgos de carácter subjetivo. Es por ello que la perspectiva metodológica del estudio empírico se posiciona, fundamentalmente, en el paradigma simbólico.

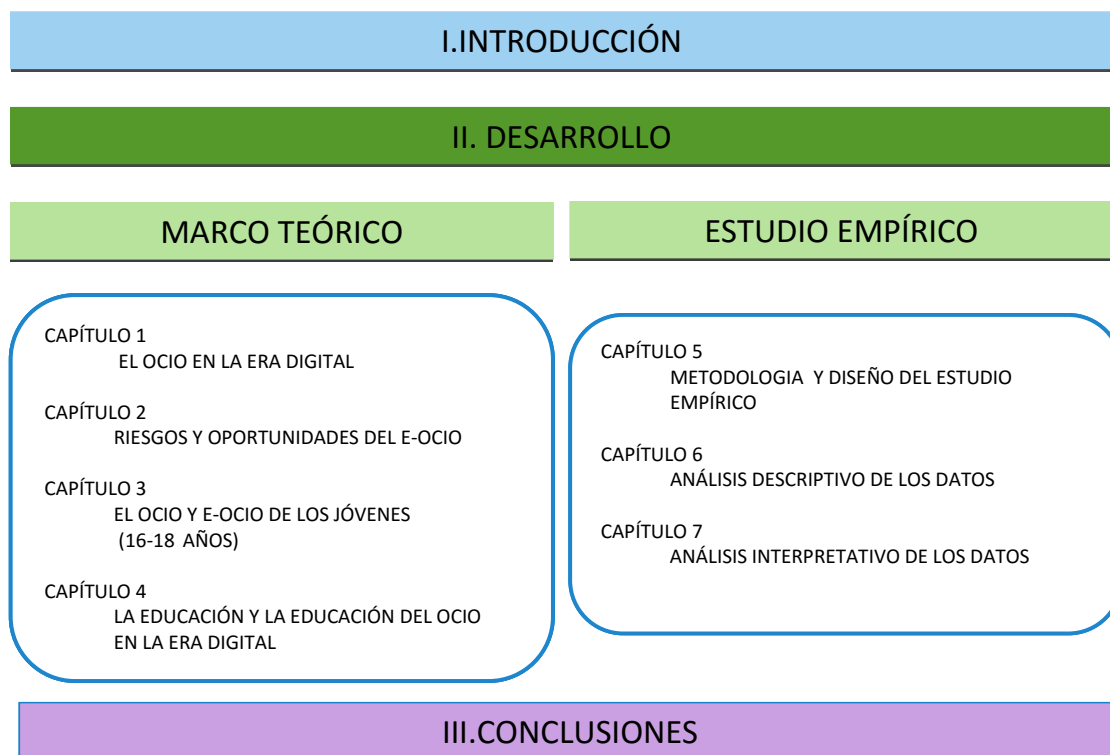
En concreto, para la recogida de datos del estudio exploratorio de la realidad que nos ocupa, y a lo largo del curso académico 2013-2014, se han organizado un total de nueve grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad. Lo que ha supuesto analizar, utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti, el discurso de una total de 88 jóvenes participantes en el estudio, esto es, aproximadamente se ha codificado 500 páginas de transcripciones.

Y, por último, con el objetivo de conocer la formación digital ofertada desde los centros educativos colaboradores en el estudio se ha optado por diseñar un cuestionario online ad hoc dirigido a los docentes relacionados con materias TIC. El objetivo en este caso era recoger información objetiva proporcionada directamente por el centro escolar, por lo que se optó por plantear un formulario online y enviarlo vía correo electrónico a los centros educativos.

Estructura de la tesis

Por último, mostramos la estructura de la tesis. Un estudio que se ha dividido en tres partes bien diferenciadas; introducción, desarrollo y conclusiones, y que plasmamos en la siguiente figura 1:

Figura 1. Estructura de la tesis



Fuente: Elaboración propia

Veamos de manera más detallada el contenido de cada parte y capítulo:

I. Introducción:

En esta parte preliminar presentamos el tema objeto de estudio y las razones para considerarlo. Abordamos el marco en el que se encuadra la tesis, las hipótesis de partida, los objetivos que perseguimos, la metodología y la estructura seguida.

II. Desarrollo:

Esta sección se divide en dos grandes partes bien diferenciadas. Por un lado, el marco teórico que recoge los cuatro primeros capítulos de la tesis que actúan como bases conceptuales y, otro lado, el estudio empírico, que incluye la metodología y el diseño del estudio empírico planteado y en análisis descriptivo e interpretativo de los datos recolectados.

En el capítulo 1 abordamos el ocio en el contexto actual, esto es, analizamos la influencia de las TIC e Internet en la vida, en general, y en la esfera del ocio en particular. El capítulo 2 se dedica a describir en exclusiva los riesgos y oportunidad que giran alrededor de la red y, por ende, alrededor del E-Ocio.

En el capítulo tercero nos centramos en explorar las características de los jóvenes nacidos en la era digital y su ocio y ocio en red, y en el capítulo cuarto ahondamos en conocer la manera en que las tecnologías digitales han influido en el ámbito educativo, transformando los paradigmas de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo 5 se centra a mostrar la metodología y el diseño del estudio empírico propuesto y sus razones, en el capítulo 6 se muestra el análisis descriptivo del total de datos recolectados y organizados a través del software de análisis cualitativo Atlas.ti y, en el capítulo 7 se interpretan, a la luz del marco teórico, el resultado del análisis.

III. Conclusiones:

Por último, en el capítulo 8 se recogen las conclusiones relacionadas tanto con el marco teórico, como en el análisis empírico, se procede a verificar las hipótesis planteadas y se expone la contribución de la tesis, sus limitaciones y las líneas de investigación de futuro que se presentan. Para finalizar el trabajo se incluye la bibliografía y los anexos que sirven de soporte documental a la investigación.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EL OCIO EN LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 1: EL OCIO EN LA ERA DIGITAL

1.1. Introducción

1.2. La Era Digital

1.2.1 Características de la Era Digital

1.2.2. Web Social: la persona como protagonista

1.3. El ocio en la Era Digital

1.3.1. La importancia del ocio en el siglo XXI

1.3.2. Ocio humanista y experiencial

1.3.2.1. Coordinadas del ocio

1.3.2.2. Dimensiones del ocio

1.3.2.3. Funciones del ocio

1.3.2.4. Beneficios del ocio

1.3.2.5. Barreras del ocio

1.3.3. Ocio Valioso

1.4. Ocio Digital y e-ocio

1.4.1. Aproximación al concepto de ocio digital

1.4.2. Rasgos del e-ocio

1.4.3. Brechas digitales y sociales

1.5. Síntesis del capítulo

1.1. Introducción

El desarrollo imparable de las tecnologías digitales e Internet ha provocado la transformación y digitalización de una gran parte de las esferas de actuación humana. El ámbito del ocio no ha podido quedarse al margen y prácticamente todas sus dimensiones se han visto, de alguna u otra manera, influenciadas por la red de redes. En la última década, Internet ha hecho posible el disfrute de un ocio sin las barreras espacio-temporales del ocio tradicional, lo que ha provocado un cambio en la manera de experimentar y vivenciar el ocio.

La última actualización del “Manifiesto por un Ocio Valioso para el Desarrollo Humano”, realizada el 14 de junio de 2013 en el marco de la celebración del 25 aniversario del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, ya recoge este cambio en la forma de vivir el ocio, incluyéndose así la necesidad de asegurar la universalidad del acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) y a la alfabetización digital para poder impulsar el empoderamiento de la ciudadanía a través del ocio y el uso de la tecnología.

En este primer capítulo analizamos dos de los pilares conceptuales base sobre los que gira la investigación que nos ocupa: la era digital y el ámbito del ocio y el e-ocio¹. En primer lugar, y a modo de contextualización, describimos los rasgos distintivos de la organización social característica de nuestro tiempo calificada por, entre tantos, el sociólogo Manuel Castells como “sociedad red”².

En segundo lugar, definimos el concepto de ocio del que partimos, esto es, el ocio humanista y experiencial, una forma particular de entender el ocio defendida, a lo largo de 25 años, por el Instituto de Estudios de Ocio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto. En tercer lugar, concretamos la noción del término “ocio digital”, sus rasgos y las brechas digitales y sociales emergentes. Un concepto poco investigado por la academia desde la óptica experiencial del ocio.

¹ A lo largo de la tesis emplearemos indistintamente los términos e-ocio, ocio digital conectado, ocio en línea u ocio en red, para apelar al sentido del ocio que necesita de conexión para ser experimentado.

² Son numerosos los términos que diferentes autores han empleado para describir el contexto social actual en el que nos encontramos: “Mundo Digital” (Negroponte, 1995), “Telépolis o Tercer Entorno” (Javier Echeverría, 1999), “Cibercultura” (Lévy, 2001) o “Cultura Digital” (Gere, 2002), entre otros.

1.2. La Era Digital

En la década de los 90 y a partir de la revolución tecnológica informacional (las tecnologías de la información, Internet y las redes digitales), la globalización de la economía y la emergencia de una nueva cultura (la cultura de la virtualidad real), la sociedad comenzó a sufrir una importante y vertiginosa transformación a nivel mundial (Castells,2001)³; un cambio que desencadenaría la estructura social hoy dominante en el planeta: la era de la información y del conocimiento. Una nueva forma de comprender la sociedad fundamentada en los valores propios de la red de redes.

1.2.1 Características de la Era Digital

Bajo el paradigma de las TIC, Internet y las redes sociales digitales nace la sociedad actual en la que vivimos: una sociedad hiperconectada y articulada en redes que se encuentra en constante evolución, adaptación y transformación. Este cambio social planetario se ha originado no sólo por la propia evolución y actualización constante de la tecnología, sino sobretudo por el uso que las personas realizamos de estas. Es cierto que el avance constante de los dispositivos digitales y el desarrollo de innovadoras infraestructuras tecnológicas ha sido determinante en su constitución; sin embargo, la ciudadanía es, en última instancia, la responsable de marcar el rumbo de la era digital y social.

Internet ha viabilizado la configuración de un sistema de comunicación y socialización en línea basado en un lenguaje digital universal, diversificado, multimodal y versátil, adecuado a las identidades individuales y capaz de abarcar e integrar todas las formas de expresión (lo cual no quiere decir que las abarque).Un nuevo paradigma de comunicación que ha suscitado importantes cambios sociales con implicaciones tanto a nivel social como personal y en el que la base fundamental ha sido la información. Gracias a la instauración de infinitas redes, una

³ El sociólogo Manuel Castells es quien acuñó la expresión “sociedad red”. Se trata del autor que hasta el momento ha explorado con mayor dedicación las pautas y dinámicas de la era de la información a lo largo de toda su trayectoria profesional y académica. Considera que las relaciones sociales, individualismo en red, los cimientos materiales de la sociedad, el espacio y el tiempo, y la cultura, cultura de la virtualidad real, han sufrido una importante transformación que representará un cambio cualitativo en la experiencia humana.

gran cantidad de datos han podido ser procesados, almacenados y transmitidos a través de sus nodos sin restricciones de distancia, tiempo, ni volumen.

El desarrollo de la sociedad red (Castells, 2001) se ha configurado como un modelo sociotécnico y digital globalizado, que ha supuesto una revolución importante en muchos de los ámbitos sociales de la cotidianidad. En este sentido, han sido numerosos los investigadores que, en los últimos años, se han centrado en analizar el desarrollo, la evolución y los efectos y consecuencias del avance incesante de la era digital en los diferentes ámbitos de la vida humana. Razón por la que son muy diversas las denominaciones que definen a esta nueva forma de organización social.

Nicholas Negroponte (1995), considerado uno de los gurús del ciberespacio, afirmó que vivimos en un “mundo digital”, donde el medio ha dejado de ser el mensaje (McLuhan, 1967). Por su parte, Javier Echeverría (1999) planteaba la emergencia de un nuevo modelo de espacio social posibilitado gracias a las TIC, al que denominó como el “tercer entorno”. Jeremy Rifkin (2011), considerado uno de los pensadores sociales más célebres de la época, hace alusión a una “Tercera revolución industrial”, fundamentada en las tecnologías digitales para cambiar y mejorar el mundo.

Por su parte, Pierre Lévy (2007) denomina a este cambio social como una “cibercultura”. Término que emplea para definir a la cultura propia de una sociedad digital que se desarrolla conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio. Si bien, el término “sociedad red”, acuñado por el sociólogo Manuel Castells (1997) en su trilogía *La era de la información* en la que analiza de manera exhaustiva la influencia de las TIC e Internet en la cotidianidad de las relaciones sociales, culturales y económicas en el seno de una comunidad, ha sido uno de los más recurridos y empleados.

En definitiva, se han empleado numerosas expresiones para definir a la actual “era global, informacional y transformacional” (Fernández, 2013) en la que vivimos y en la que se enmarca esta investigación. Ahora bien, ¿qué características propias definen a esta nueva era sociotécnica?

Según el sociólogo Derrick de Kerckhove (1999) tres son los principales rasgos que definen la red de redes:

- 1) la interactividad;
- 2) la hipertextualidad y
- 3) la conectividad.

Tres características connaturales a la red que han influido en la manera de comunicarnos, socializarnos, informarnos, hacer la compra, ver la televisión, trabajar, divertirnos, etc. En definitiva, un nuevo contexto social que ha transformado y tecnologizado la manera de vivir en sociedad. La interactividad propia de la red y el entorno digital definido por el *hardware* que los conecta ha transformado la relación entre las personas. La hipertextualidad ha permitido el acceso interactivo y ubicuo a cualquier objeto o información casi desde cualquier momento y lugar; y la conectividad que potencia la misma tecnología ha posibilitado estar en permanente conexión. Tres características que han determinado el desarrollo e impulso de una cultura de la virtualidad real, donde los espacios son diferentes, presenciales y virtuales, pero ambos reales.

En consecuencia, las dimensiones del tiempo y el espacio, constitutivas de la vida y la cultura humanas, han transmutado por completo. Los espacios y las localidades se han ido poco a poco desprendiendo de su significado cultural, histórico y geográfico, reintegrándose en redes funcionales o en *collages* de imágenes provocando espacios de flujos. Y el tiempo se ha reprogramado, hecho continuo y tornado atemporal (Castells, 1997).

Además, el ciberespacio propio de la era digital se ha establecido como un gran servidor que alberga una cantidad infinita de datos, información y conocimiento fragmentado que se crea, destruye y modifica gracias a la actividad combinada que se establece entre las personas a través de conexiones en línea (Siemens, 2006)⁴. Es por ello que, en la actualidad, conocer significa estar conectado, en constante dinamismo y crear redes de conocimiento; y aprender supone un continuo proceso de construcción de redes establecidas bajo un paradigma de trabajo en línea, marcado por los principios de simultaneidad en el acceso, velocidad de las conexiones y posibilidades abiertas de intercambio crítico.

⁴ George Siemens es un teórico en la enseñanza en la sociedad digital. Es el autor del artículo Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital y del libro Conociendo el conocimiento, una exploración del impacto del contexto cambiante y de las características del conocimiento.

La democratización de la tecnología ha supuesto un desafío a la manera tradicional de entender la cultura (Uzelac, 2010). Las eras culturales se distinguen por las herramientas de comunicación que se utilizan (Dascal, 2006) y, en la actualidad, el ordenador e Internet son el símbolo propio de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (Toffler, 1980)⁵.

De ahí que resulte obvio que hablemos de una “cultura digital” en red. Una definición excesivamente simplificada y muy determinista, pero no es incorrecta. Ya que es inevitable hacer frente a un estilo de vida que se ha vuelto digital, en el que Internet se ha transformado en una parte esencial de las actividades cotidianas de muchísimas personas (Igarza, 2012).

La cultura de la era digital responde a un cambio profundo de paradigma basado en la hibridación de lo tecnológico y lo humano que está dando pie a la generación de una transformación integral en la sociedad. Creemos que la definición contemporánea de cultura debe entenderse como un cambio de valores, costumbres, creencias, hábitos, prácticas y comportamientos. Cambios individuales, sociales y comunitarios que han sido motivados por el desarrollo imparable de las tecnologías digitales.

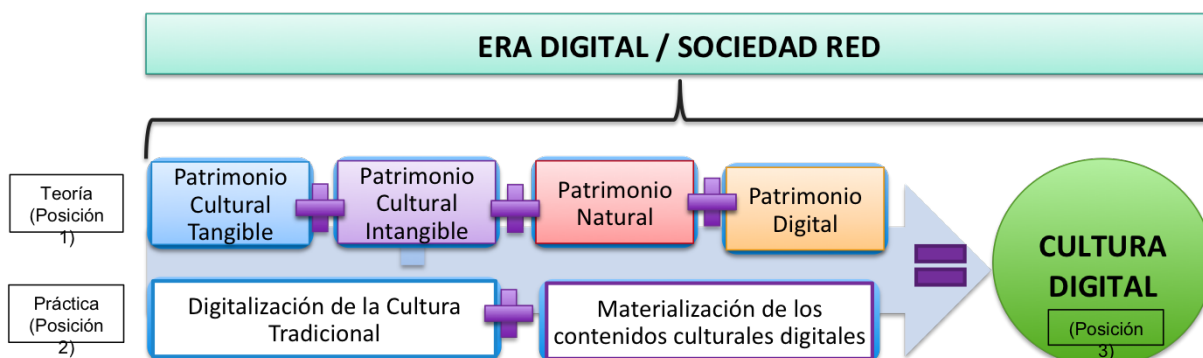
En la figura 2 plasmamos gráficamente lo que en este estudio entendemos por cultura digital, esto es, el resultado de un proceso de integración y de entrecruzamiento (posición 3) de, por un lado, la cultura que se encuentra crecientemente mediatizada por el paradigma digital (posición 1) y las tecnologías digitales que están intervenidas por las prácticas culturales tradicionales (posición 2). El punto donde ambas posturas se cruzan da lugar a lo que aquí concebimos como nuestro modelo cultural actual, un nuevo espacio que implica necesidades comunicativas, prácticas creativas, nuevas narrativas y transformaciones sociales.

Por consiguiente, los límites entre el espacio virtual y presencial desaparecen. La virtualidad empieza a adoptar el significado de un aspecto tácito de la realidad material (Hawk et al., 2008). La inteligencia ambiental, la computación ubicua y el Internet de las cosas se han incorporado

⁵ El futurólogo Alvin Toffler divide la historia de la humanidad en tres grandes espacios que oscilan entre sí, denominado olas. La primera de ellas representa la sociedad agrícola-ganadera, simbolizada por la azada; la segunda es la sociedad de la revolución industrial, simbolizada por la cadena de montaje; y la tercera ola, la sociedad del conocimiento y de la información, simbolizada por la computadora.

recientemente a las discusiones sobre cultura digital, lo que indica que la cultura y la cultura digital evolucionan y se interrelacionan cada vez más. La cultura es vida y por tanto es dinámica y se encuentra en movimiento y transformación permanente.

Figura 2. Definición “contemporánea” del término “cultura digital”



Fuente: elaboración propia

Con todo, y aunque Internet se ha convertido en el mayor repositorio de representaciones y expresiones culturales de la historia, ello no garantiza la pluralidad de voces y miradas (Igarza, 2012). Debemos considerar que el desarrollo de la sociedad de la información no se da en las mismas condiciones en todas las regiones. Existen países y colectivos que por diversos motivos (problemas de acceso, falta de formación o imposibilidades diversas) se encuentran excluidos digitalmente y no pueden disfrutar del uso de las TIC e Internet. Hecho que, como veremos más adelante, da lugar al surgimiento, no sólo de brechas digitales, sino también de importantes brechas sociales. Existen personas que tienen acceso a Internet pero desconocen cómo hacer un uso correcto de la herramienta, personas que simplemente no tiene acceso a la tecnología o bien quienes aún teniendo la posibilidad de acceso a las herramientas digitales, hacen un uso superficial de éstas por falta de motivación o conocimientos.

La necesidad de redefinir las políticas educativas en lo que respecta a la alfabetización digital es una realidad. El mundo es digital, la vida es digital y la cultura es digital, por ello, y tal y como veremos en el capítulo cuarto, la educación, al verse influida por los constantes cambios

culturales, debe rediseñarse y adaptarse a las nuevas competencias que requiere la evolución de la sociedad. En última instancia, la inclusión digital no se reduce a la disponibilidad de recursos que posibiliten el acceso a la tecnología, sino a la capacidad que tengan las personas para hacer un uso efectivo de estas.

Afortunadamente, las brechas relativas al acceso paulatinamente van desapareciendo y las estadísticas muestran un panorama un tanto esperanzador. Los datos sobre número de usuarios y conexiones nos indican que el desarrollo de la sociedad red va en aumento y la tasa de penetración de Internet a nivel mundial crece día a día (Véase Tabla 1). Asimismo, las conclusiones de los últimos informes sobre el estado de la sociedad de la información tanto a nivel mundial, europeo, estatal o de la Comunidad Autónoma del País Vasco revelan una constante digitalización de la vida.

Tabla 1. Usuarios de Internet a nivel mundial

Año (Julio 1)	Usuarios de Internet	Crecimiento de usuarios	Población Mundial	Crecimiento de Población	Penetración de Internet
2014*	2,925,249,355	7.9%	7,243,784,121	1.14%	40.4%
2013	2,712,239,573	8.0%	7,162,119,430	1.16%	37.9%
2012	2,511,615,523	10.5%	7,080,072,420	1.17%	35.5%
2011	2,272,463,038	11.7%	6,997,998,760	1.18%	32.5%
2010	2,034,259,368	16.1%	6,916,183,480	1.19%	29.4%

Fuente: Internet WorldStats

Por último, y en contraposición con estas permisivas planteadas, muchos autores opinan que el desarrollo de la sociedad en red ha traído consigo una deshumanización de las relaciones sociales con importantes consecuencias negativas en la vida como adicciones, soledad,

hiperactividad, riesgos de pérdida de privacidad, suplantación de identidad, etc. El americano liberal humanista Mark Slouka o Nicholas Carr, autor del libro *Los superficiales: lo que Internet le está haciendo a nuestro cerebro*, consideran, entre otros, que Internet disminuye nuestra capacidad de reflexión, volviéndonos más estúpidos (haremos referencia a ello en el capítulo segundo cuando analicemos los riesgos asociados al uso de la red).

Si bien debemos tener en cuenta los posibles efectos negativos de Internet sobre nuestras mentes y hábitos cotidianos, no cabe duda alguna de que la tecnología forma parte de nuestra cotidianidad. La tecnología por tanto no es ni buena, ni mala, sino inevitable. La red ha pasado a concebirse como el tejido de nuestras vidas y hoy ya podemos corroborar que “la sociedad y la cultura se articulan a través de las nuevas tecnologías y especialmente del canal Internet” (Castells, 2001). Por consiguiente, no queda más remedio que adaptarse, prevenir los posibles riesgos y aprovechar sus beneficios. Desde un punto de vista más técnico, Internet consiste simplemente en una red de redes de ordenadores interconectados con un lenguaje compatible (bits), pero lo importante reside en ser conscientes de que detrás de esas computadoras existen personas de carne y hueso responsables de sus acciones en red.

Internet, a una velocidad vertiginosa, se está transformando en una herramienta muy importante de nuestras vidas, de nuestras formas de relación, de trabajo, de educación y de socialización (Merino, 2010). De manera que, como afirma Castells (2005), la red está procesando la virtualidad, para transformarla en nuestra propia realidad, constituyendo la sociedad red en la que vivimos.

1.2.2. Web Social: la persona como protagonista

La cultura digital y en red que acabamos de describir no hubiese sido posible si hace apenas 23 años Tim Berners-Lee, considerado el padre e inventor de la Web, no hubiese publicado la primera página de la historia en Internet. Ahora bien, en 1990 Internet todavía era poco más que una prometedora tecnología reducto de una minoría de usuarios avanzados y empresas que ofrecían servicios de Internet y buscadores de información. En la primera etapa de Internet (Web 1.0) estas empresas simplemente utilizaban la red como canal de publicación de información sobre sus

productos y servicios y la presencia en línea tan sólo se aprovechaba como soporte de transmisión de información de manera unidireccional de empresas a usuarios. Usuarios que sencillamente adoptaban una actitud pasiva y consumista de los productos en red para su provecho individual.

Sin embargo, a una velocidad vertiginosa y gracias al desarrollo de numerosas herramientas, medios y aplicaciones web cada vez más accesibles, a un coste relativamente bajo y sencillas de manejar, la red evolucionó hasta convertirse en un auténtico “entorno tecnosocial” (Sáez, 2007). Un espacio *online* que, como acabamos de definir, hoy se integra ya como una parte esencial de nuestras vidas. En apenas 10 años Internet ha pasado de ser una plataforma estática (Web 1.0), a ser un punto de encuentro social y participativo (Web 2.0). El 10 de enero del año 2000 fue exactamente la fecha que marcó este cambio de paradigma en la red (segunda etapa de Internet) situando a las personas (usuarios) en el centro de la acción virtual como protagonistas en la creación y generación de contenidos y servicios.

A partir de ese momento comenzó a visibilizarse el famoso término “Web 2.0”. Expresión ideada por Tim O’Reilly, fundador y presidente de la empresa O’Reilly Media, y su vicepresidente Dale Dougherty en una tormenta de ideas que tuvo lugar entre los equipos de las empresas O’Reilly Media y MediaLive International mientras mantenían una discusión de grupo sobre el potencial futuro de la Web. Mientras tanto, continuaban desarrollándose todo un entramado de medios sociales que animaban a los usuarios a interactuar y participar en la red (formularios, chats, votaciones, etc.). Lo que desencadenó que las páginas de Internet de simple lectura y observación, propias de la primera etapa de Internet (1.0), comenzasen a convertirse en espacios virtuales cada más activos e interactivos.

Pero no fue hasta el 30 de septiembre de 2005, tras la publicación del artículo *What’s Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, escrito por el propio Tim O’Reilly, el momento en que se formalizó el uso social de este término y se marcaron sus principales características. La clave de este modelo de red se encontraba en el posicionamiento de la persona-usuario como eje central del cambio.

Además del término “Web 2.0” comenzaron a utilizarse otras tales como “Web social”, “Web de nueva generación” (WebNG), “Web de la gente”, “Web hipermediática” o “Web

participativa”, entre otras. Esta humanización de la red de redes marcó un antes y un después en la representación social de Internet. Ya que se dejó de pensar en Internet en términos puramente tecnológicos, para pasar a concebirlo como un espacio social. Un modelo fundamentado en siete principios básicos que recogen a la perfección el espíritu de esta nueva filosofía de vida que, pocos años después, pasaría a convertirse en una auténtica revolución social en la que los medios sociales dejarían de ser una alternativa más de la vida, a formar una parte muy importante de ella. Siete nociones rectoras de la Web 2.0 que recogen de manera global lo que supone la era digital en la sociedad informacional de inicios del siglo XXI:

En primer lugar, el desarrollo de nuevas herramientas informáticas fáciles de manejar posibilitó el funcionamiento de los usuarios en línea, esto es, de trabajar en red⁶. Así, la revolución 2.0 comienza sirviendo como plataforma de trabajo para los usuarios; usuarios conectados que dejan de trabajar en el disco duro de su ordenador personal para trabajar en línea. Lo que les aporta libertad, poder y autonomía. Junto al desarrollo del *software* en línea la Web 2.0 se establece como una plataforma de participación abierta a “todas/os”⁷. Permitiendo al usuario convertirse en generador de información y no sólo en receptor (Web 1.0). Las tecnologías multimedia colocan a las personas frente a una nueva dimensión interactiva, donde cada vez más los medios sociales convergen entre ellos posibilitando una mayor cooperación entre usuarios.

Además, la construcción colaborativa del conocimiento en red repercute en que la inteligencia se torne colectiva. Pierre Lévy, al que haremos alusión más adelante, define este tipo de inteligencia como la puesta en común de las capacidades mentales, de la imaginación y de las competencias que permiten a los individuos colaborar, trabajar y aprender juntos. Todo ello hace posible que el usuario se convierta en un generador de valor, principalmente, porque gracias a todo este tipo de aplicaciones y recursos comienzan a estar a libre disposición de la comunidad de usuarios para su modificación y mejora. El modelo inicial del *software* cerrado

⁶ O’Reilly en su artículo hace referencia al ámbito laboral, pero pocos años después hemos podido comprobar como paulatinamente los diferentes ámbitos de la vida humana (la educación, la política, la comunicación, el entretenimiento, la economía o el ámbito del ocio) también se han digitalizado.

⁷ Entrecomillamos la expresión “todas las personas” ya que somos conscientes de que las tecnologías e Internet aún no son accesibles a todas las personas por igual. Son numerosas las brechas digitales y sociales que existe fruto del desarrollo de la era digital. De ahí la necesidad de fomentar políticas ligadas al fomento de la E-inclusión.

con derechos de uso y obsolescencia planificada desaparece poco a poco y se avanza hacia el uso del *software* como servicio “gratis”⁸. Estaríamos ante el denominado *software* libre, dando pie a que todo el mundo pueda contribuir a mejorar la red sin tener que pagar ni pedir permiso a nadie, y que las mejoras se pongan al servicio de todo el mundo.

Al mismo tiempo, la era digital trae consigo un exceso de información, infoxicación (Toffler, 1970). El *software*, al tratarse de código abierto, pertenecer a toda la comunidad, y al ser muy sencillo de manejar y entregarse como un servicio y no como un producto, propicia que los usuarios se conviertan en auténticos co-desarrolladores. Lo que supone una gran cantidad de datos en red. Desde sus inicios O'Reilly apostó por el desarrollo de modelos de programación ligeros, basados en la sindicación de contenidos y diseñados para ser hackeados y remezclados, lo que promovió que las personas-usuarias se sintiesen atraídas por su utilización y la dificultad de uso no supondría una traba. Por esta razón, los jóvenes nativos digitales, a quienes describiremos en el tercer capítulo, aprenden a manejar las TIC de manera autodidacta y sin ningún tipo de ayuda externa, lo cual no quiere decir, insistimos, en que sus usos sean provechosos y beneficiosos.

Otro de los potenciales de la filosofía Web 2.0 reside en que se trata de un *software* que no está limitado a un solo dispositivo. Hoy más que nunca estamos siendo testigos de ello y paulatinamente avanzamos hacia la apelada convergencia de medios y las narrativas transmedia (Scolari, 2013). El desarrollo de los *smartphones* (teléfonos inteligentes) y otros dispositivos tecnológicos (tabletas, PDA, Ipad,e tc.) ha hecho que vivamos rodeados de pantallas que nos permiten estar constantemente conectados, independientemente de la hora y el lugar, viabilizando así nuevas formas de consumo de contenidos y de cultura urbana. Una cultura que, por definición, es “mediática y predominantemente audiovisual, (...) digital, multimedial, interactiva y en línea” (Igarza, 2009:26).

Por último, la Web social suscitó la vivencia de experiencias enriquecedoras en red. Estar en permanente conexión se ha convertido en un aspecto social positivamente muy valorado por la ciudadanía en general y los jóvenes en particular. Jóvenes que conciben Internet como un herramienta y un espacio de comunicación, socialización y entretenimiento (Pereda y Viñals, 2010).

⁸ “Cuando alguien te vende algo gratis, el producto eres tú” (Delegado de Deutsche Telekom, Timotheus Hottges). Disponible en: <http://goo.gl/zMO0IX>

En breve, O'Reilly estableció Internet, tal y como hoy lo conocemos, fundamentándolo en tres aspectos básicos: 1) la creación de una comunidad de usuarios, 2) el desarrollo de tecnologías más rápidas que permiten transferir información a una velocidad impensable por medio de aplicaciones Web y 3) la facilidad de uso en base a un diseño simple y sencillo en su manejo gracias a la arquitectura modular y de negocio que favorece la creación de aplicaciones complejas de forma más rápida y a un menor coste. El propio Berners-Lee, creador de la Web, llegó a afirmar que siempre había imaginado el espacio informativo como algo en el que cualquiera tuviese acceso intuitivo e inmediato, y no solamente como una plataforma para navegar, sino también para crear.

Paulatinamente, comenzaron a proliferar herramientas y recursos digitales que posibilitaron que diferentes ámbitos de la vida y quehaceres cotidianos se vieran envueltos en tecnologías sociales. Hasta el punto que muchos ámbitos de la esfera social adoptaron los apellidos “2.0”, “digital” o “e”, para marcar y hacer referencia a su unión con Internet. Desde entonces los diferentes ámbitos de la vida han ido impregnándose de esta filosofía 2.0 y la esfera del ocio, ámbito central de análisis de esta tesis, también ha notado su influencia. En el plano tecnológico, la Web 2.0 ha significado una mera evolución de herramientas, pero en el plano social ha supuesto una auténtica revolución social y de masas.

A continuación, analizamos la manera en la que el ámbito del ocio ha notado la influencia de las TIC e Internet. Pero, previamente, creemos necesario aclarar de qué concepto de ocio partimos, puesto que, como ya hemos adelantado en la introducción, concebimos el ocio desde su vertiente subjetiva, como experiencia personal y compleja, no como tiempo libre o actividad; una manera particular de entender el fenómeno del ocio que marca la diferencia de esta investigación respecto a otras.

1.3. El ocio en la Era Digital

La inserción masiva de las TIC e Internet en los diferentes ámbitos de la cotidianidad ha originado que vivamos inmersos en una auténtica vida digital en la que el ámbito del ocio ha notado su influencia. Las tecnologías digitales no sólo han contribuido a generar nuevas

prácticas de ocio ligadas al uso de aparatos tecnológicos e Internet sino que, además, han forjado el desarrollo de una nueva dimensión del ocio instaurada en el ciberespacio. Ahora bien, ¿qué entendemos por ocio?

1.3.1. La importancia del ocio en el siglo XXI

A lo largo del tiempo el concepto de ocio ha adoptado múltiples acepciones. De hecho ha pasado de ser considerado un valor primordial, a un contravalor nefasto, y viceversa. Su análisis puede realizarse desde una triple perspectiva. Desde un punto de vista objetivo, subjetivo y normativo. Tres puntos de partida diferentes que nos permiten ahondar en sus significados.

Si se comprende el ocio desde un punto de vista objetivo nos estaríamos refiriendo a actividades de ocio que practicamos en nuestro tiempo libre disponible. Si lo examinamos desde un punto de vista subjetivo, lo entenderíamos como experiencias o vivencias de ocio de carácter personal y, en tercer lugar, si se estudia desde un punto de vista político-normativo nos estaríamos refiriendo a la defensa del ocio como derecho. Tres posturas desde las que se puede comprender un mismo fenómeno y que marcan directamente su comprensión y análisis, ya que no es lo mismo analizar el ocio como actividad, como experiencia o como derecho.

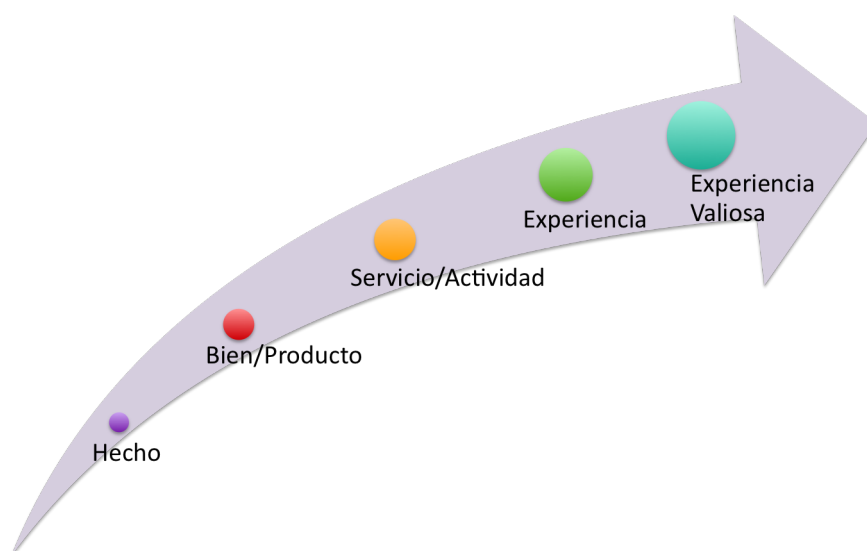
No obstante, y al margen de la perspectiva de análisis que se adopte para el análisis del ocio, lo cierto es que resulta muy difícil comprender la sociedad actual sin valorar que el ocio es un importante pilar de desarrollo humano en el siglo XXI (Cuenca, 2010:81).

La última oleada (2010-2014) de la encuesta mundial de valores (World Values Survey) elaborada por una red de científicos sociales de todo el mundo muestra que, para un 46,3% de la población encuestada, el ocio es un valor bastante importante en sus vidas.

De igual manera, la Cuarta Encuesta Europea de Valores (Aristegui y Ayerbe, 2010) en su aplicación a España recoge como en los últimos años el valor asignado al ocio se ha revalorizado frente al del trabajo. Más aún, en los últimos años, el ocio se ha convertido en un fenómeno social que ha evolucionado de hecho a experiencia. Que ha pasado de valorarse como algo

tangible (hecho, bien, producto, actividad o servicio) a concebirse como un valor intangible, como experiencia. Experiencias de ocio. (Véase en Figura 3).

Figura 3. Evolución del concepto de Ocio



Fuente: Elaboración propia a partir de Pine y Gilmore (1999)

1.3.2. Ocio humanista y experiencial

A lo largo de las últimas décadas, la definición del concepto de ocio ha ido variando en función de las características del contexto social del momento. La obra del doctor Manuel Cuenca (2002), autor del libro “Ocio Humanista”, recoge esta pluralidad de significados y percepciones que el ocio ha ido adoptado como parte de la reflexión específica de las ciencias sociales.

Es así que el ocio ha sido interpretado, entre tanto, como ámbito de desarrollo y realización humana; tiempo para el descanso, la diversión y el desarrollo; tiempo libre de la persona; tiempo para uno mismo; tiempo (libre) dedicado a hacer algo; como actividad; experiencias

gratuitas, necesarias y enriquecedoras de la naturaleza humana; experiencias dinámicas con una doble direccionalidad (positiva y negativa); experiencias libremente elegidas, queridas y deseadas; experiencias humanas, básicas y vitales; como vivencias gratificantes, placenteras y satisfactorias relacionadas con el tiempo personal y subjetivo; como un derecho de todo ser humano que parte de tener cubiertas las necesidades básicas; como fuente de salud y prevención de enfermedades físicas y psíquicas; como un signo de calidad de vida o como posible potencial económico y fuente de satisfacción, alegría y creatividad. Es decir, el ocio se ha definido bajo cuatro parámetros:

- 1 Actividad
- 2 Tiempo libre disponible
- 3 Experiencias
- 4 Derecho Humano

Ahora bien, ¿desde que óptica se analiza el ocio en el contexto digital que nos ocupa? En esta ocasión el ocio en red de los jóvenes se analiza desde la óptica subjetiva y direccionalidad positiva de entender el ocio: a saber, como experiencia de desarrollo humano. Lejos de comprender el E-ocio como la disponibilidad de tiempo libre, la ociosidad o el ejercicio de una actividad concreta que nos gusta practicar en Internet, se parte de la concepción del ocio en línea entendiéndolo como “experiencia humana (persona y social) integral, motivada por la vivencia intencional del ocio autotélico, entendido como derecho humano y ámbito de desarrollo, al que se accede mediante la formación” (Cuenca, 2011:66). Un modo particular de pensar y analizar el fenómeno del ocio que ha sido defendido en los últimos 25 años por el equipo oficial y multidisciplinar del Instituto de Estudios de Ocio (IEO)⁹ de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto en la que se enmarca este proyecto de investigación.

Se parte de comprender el ocio como un ocio desinteresado desde el punto de vista económico que proporciona autorrealización y calidad de vida. Un ocio que se define por tener dos vertientes diferenciadas: la vertiente personal experiencial y la social fenoménica. En cuanto al punto de vista personal (con implicaciones individuales y sociales) se concibe un ocio caracterizado por ser una experiencia compleja (direccional y multidimensional), motivada

⁹ Más información: <http://www.ocio.deusto.es/>

por actuaciones queridas, satisfactorias y con un fin en sí mismas. Desde su vertiente social, como un fenómeno reconocible y cuantificable, a través de las prácticas; pero al mismo tiempo, reivindicativo y reconocido jurídicamente como derecho humano básico. Pero, ¿qué rasgos adoptan las experiencias de ocio?

Entender el ocio como experiencia y vivencia de ocio subjetiva e individual ha supuesto y supone cierta complicación a la hora de extraer unas características comunes que definan estas experiencias de manera conjunta. Cada experiencia es única y personal y cada cual percibe el ocio de una manera diferente en función de la actitud, los intereses personales y la capacidad de disfrute de que se disponga. Es por ello que esclarecer los rasgos comunes a cualquier experiencia de ocio continúa siendo un tema de estudio. Aún con todo, Norbet Elias y Eric Dunnig (1992) expusieron siete planteamientos que nos sirven de referencia para definir la experiencia de ocio. Siete premisas que recogen las bases de cualquier experiencia de ocio:

1. El marco de referencia es la propia persona: Para entender el significado de toda experiencia de ocio es esencial partir del sujeto que la experimenta. El propio actor es el marco de referencia, lo cual no significa que el ocio carezca de carácter social, implícito ya en el concepto de persona. Los autores señalados precisan que en una sociedad enfocada al trabajo, el ocio es la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción.
2. Tiene un predominio emocional: Toda experiencia de ocio es una vivencia que se encuadra en el mundo de las emociones. Por eso hay que cultivarlo desde el afecto y no debe enfrentarse a la razón. La experiencia de ocio proporciona la posibilidad de sentir un placentero despertar de las emociones, una agradable tensión que seres humanos pueden experimentar en público y compartir con otros contando con la aprobación social y sin mala conciencia.
3. No se justifica en el deber: El ocio es hacer algo a lo que no se está obligado. Su razón primera está en que lo que se realice sea porque agrada y esto es lo que otorga sentido a la experiencia en sí. Toda experiencia de ocio es una experiencia vivencial, es lo que “me gusta” hacer, no lo que “debiera” hacer, lo que no excluye la perseverancia y el compromiso.

4. Se integra en valores y modos de vida: El ocio, en cuanto ámbito de realización de acciones subjetivamente valiosas, es un espacio idóneo, posiblemente uno de los más idóneos, para el desarrollo y la vivencia de valores en sus múltiples campos. Como se muestra en las encuestas de valores, el ocio es un valor en sí mismo, pero también es un valor subordinado a otros más amplios como la felicidad o la autorrealización de la persona. Siendo la dignidad de la persona un valor central de toda vivencia de un ocio experiencial y humanista. De este modo, el ocio ha de ser integrado en la vida de las personas, en su escala de valores y sus modos de vivir, esto es, “no podemos ser una persona los días laborables y otra los fines de semana (...) Integrar el ocio en nuestras vidas significa considerarlo algo “tan serio” como lo hacemos con otros temas laborales, educativos o de salud” (Cuenca, 2012:23).
5. Transcurre en una temporalidad tridimensional: Un rasgo esencial en las experiencias significativas de ocio es su carácter procesual. Toda experiencia de ocio fija su realidad en el presente, pero se enriquece en la medida que incorpora significativamente el pasado y el futuro que le corresponde. Dicho de otro modo, en una experiencia de ocio es fácil determinar el tiempo que se emplea en la realización de una actividad objetivamente considerada (viajar, leer un libro, jugar un partido, navegar en Internet, etc.), pero resulta más difícil hacerlo con su vivencia completa. La vivencia de una experiencia de ocio se inicia, o puede iniciarse, mucho antes de la realización de la actividad en sí misma, y puede alargarse posteriormente a modo de recuerdos.
6. Se experimenta en distintos niveles de intensidad: Ahora bien, ¿son unas experiencias de ocio más satisfactorias que otras? Desde esta consideración, la experiencia de ocio puede oscilar desde la mera realización de algo que me gusta, a la inmersión receptiva y contemplativa capaz de proporcionarnos una experiencia intensa e inolvidable. Jensen (1995) se fundamenta en la psicología humanista de Maslow para explicar esta variación que, como veremos en el siguiente apartado, las personas dan una gran importancia a la vivencia de experiencias cumbre y óptimas.
7. Requiere capacitación: Si bien, el poder alcanzar la vivencia de este tipo de experiencias de ocio óptimas necesita de formación. Aunque el ocio puede ser una vivencia espontánea sin más, la

experiencia de ocio de la que hablamos llega a ser más valiosa y madura gracias a la preparación que se disponga para su disfrute. Luego el ocio puede ser consecuencia de una actividad que ofrece una recompensa inmediata y que no requiere o requiere muy poco entrenamiento específico para su disfrute (ocio casual), o consecuencia de un entrenamiento o preparación previos que quienes participan encuentran de un gran atractivo al permitirles adquirir y expresar destrezas, conocimientos y distintos grados de experiencia (ocio serio y sustancial). Una correcta formación en ocio permite el desarrollo de valores, actitudes y destrezas de ocio que mejoran la calidad de vida de las personas en su conjunto, al margen de la edad.

Estos siete rasgos nos orientan y ayudan a comprender mejor a que nos estamos refiriendo cuando hablamos de un ocio humanista y experiencial. Sin embargo, la amplitud y la indeterminación del fenómeno del ocio es tal que resulta imprescindible contar con unas herramientas conceptuales que nos guíen en su análisis. Queda claro que en este estudio se analiza el ocio propio de la era digital desde su vertiente subjetiva, como experiencia personal y fenómeno social; no obstante, resulta imprescindible conocer cuáles son los marcos teóricos desde los que se puede profundizar en su estudio. En este sentido, a continuación, exponemos brevemente cuales son estas cinco herramientas marco (Véase Figura 4) que nos ayudarán a analizar e interpretar las experiencias de ocio en red de los jóvenes en los capítulos 6 y 7.

1.3.2.1. Coordenadas del ocio

Las coordenadas del ocio son áreas diferenciadas en las que se manifiesta y realiza el ocio y que nos ayudan a su estudio y clasificación. El ocio puede manifestarse en cuatro coordenadas diferentes: autotélica, exotélica, ausente y nociva (Cuenca, 2000).

El ocio autotélico se corresponde con las experiencias de ocio que se realizan de un modo satisfactorio, libre y por sí mismas, sin una finalidad utilitaria. Es el ocio desinteresado desde el punto de vista económico, pero orientado a la autorrealización y la calidad de vida. Tal y como ya hemos adelantando, es este tipo de ocio nuestro referente, un ocio positivo y cuya finalidad última es el desarrollo humano. ¿Será el ocio digital de los jóvenes un ocio humanista, positivo y que contribuye a su desarrollo humano? Lo analizaremos en el capítulo 6.

El ocio exotélico es el tipo de ocio que ve en su práctica un medio para conseguir otra meta y no como fin en sí mismo. Se refiere a experiencias que pueden ser libres y satisfactorias, pero que no se realizan por ellas mismas sino por lo que se consigue a través de ellas. Por ocio ausente entendemos las carencias de ocio, es decir, la ausencia de vivencias libres, satisfactorias y gratuitas que percibe el sujeto: tiempos vacíos y llenos de aburrimiento. La cuarta coordenada del ocio es la denominada como ocio nocivo, caracterizado por la ausencia de libertad (personal o social), satisfacción (en el sentido de satisfacción interna) y gratuidad (referida a fin en sí mismo) y cuyas consecuencias son negativas, tanto individual como socialmente hablando.

Las prácticas y experiencias de ocio autotélico y exotélico se caracterizan por su direccionalidad positiva, por lo que se convierten en referencia de desarrollo personal. Frente a las prácticas y experiencias de ocio ausente y nocivo de carácter negativo que, pese a tener consecuencias esencialmente a nivel individual, también tienen efectos sociales, en la medida que sus efectos pueden afectar a la comunidad.

1.3.2.2. Dimensiones del ocio

Las cuatro coordenadas del ocio que acabamos de señalar nos ayudan a realizar una primera identificación de las experiencias de ocio, pero, a su vez, estas áreas se concretan en manifestaciones específicas a las que reconocemos por unos rasgos propios que denominamos dimensiones del ocio. Estas dimensiones se relacionan con distintos modos de vivir el ocio y con diversos ámbitos, ambientes, equipamientos y recursos. El ocio autotélico y exotélico se caracterizan por tener una direccionalidad positiva y, por el contrario, el Ocio Ausente y Nocivo un fin negativo. Comenzamos describiendo cuáles son las dimensiones propias de las coordenadas del ocio de carácter positivo.

El ocio autotélico se manifiesta en cinco dimensiones fundamentales: lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria (Cuenca, 2000). La dimensión lúdica del ocio hace referencia a las experiencias relacionadas con el juego y la vivencia lúdica, personal o comunitaria. Responde a cómo se divierten las personas en sus distintas fases de la vida, al lugar y los medios, a las relaciones que establece y a la importancia o falta de interés por el mundo

lúdico en general. Se corresponde con el mundo de los juguetes, los *hobbies*, los deportes, la recreación y los entretenimientos que se incorporan a los hábitos de la vida.

La dimensión ambiental-ecológica del ocio tiene su núcleo en el contexto que, en este caso, es la condición esencial que hace posibles las experiencias. Se relaciona por un lado con el entorno físico, social, cultural, personal y comunitario y, por otro lado, con la vivencia de ocio unida a la naturaleza. Tiene que ver con el entorno en los hogares, pero también con el atractivo de determinados espacios (bares, plazas, parques, barrios o ciudades enteras). Es una dimensión que tiende a vincularse con el desarrollo de la recreación al aire libre, el turismo o las vivencias en parques naturales o deportes al aire libre.

La dimensión creativa del ocio nos sitúa en experiencias relacionadas con la creatividad. Hace alusión a un disfrute más razonado, unido a procesos de creación o recreación cultural. Se corresponde con las vivencias culturales de ocio, tradicionalmente unidas al desarrollo de prácticas musicales, dramáticas, literarias, artesanales, pictóricas, folclóricas, etc. Esta dimensión guarda una relación directa con el capital cultural de las personas y los grupos, siendo expresión de modos de vida, mentalidades, puntos de vista estéticos y, en muchos casos, planteamientos éticos.

La dimensión festiva por su parte se relaciona con las experiencias extraordinarias que tiene lugar gracias a las fiestas. La fiesta entendida como manifestación extraordinaria de ocio que nos permite llevar a cabo vivencias que se apartan de lo racional y consiguen la cohesión comunitaria. Se trata de una dimensión del ocio que nos permite identificar a las comunidades visualizando la realidad desde una cara opuesta a la vida cotidiana, a la rutina. Además, se trata de experiencias eminentemente grupales, razón por la que es un ocio especialmente cuidado por las instituciones públicas (fiestas tradicionales, eventos o celebraciones).

Por último, la dimensión solidaria del ocio nos lleva a hablar de un tipo de ocio entendido como satisfacción enraizada en el hecho de ayudar desinteresadamente a otras personas, independientemente de la actividad realizada en sí misma. Estas experiencias se plasman en la tarea que realizan los grupos de voluntariado o asociaciones de ocio en las que maduran los valores de la responsabilidad y el compromiso. Su fundamento

descansa en la voluntariedad y la libre elección y se corresponde con el ejercicio de un ocio sólidamente humano y digno. En definitiva, cinco dimensiones propias de un ocio que hace referencia al desarrollo personal y comunitario, a saber, al desarrollo humano.

Por su parte, el ocio exotélico se divide en cuatro dimensiones: productiva, educativa, terapéutica y distintiva (Cuenca, Bayón y Madariaga, 2012). Cuatro áreas del ocio cuya finalidad es conseguir algo mediante las prácticas o experiencias de ocio. La dimensión productiva se refiere a las prácticas de ocio que buscan ante todo la utilidad o el negocio. Un ocio útil que ha provocado una nueva área de profesionalización.

La dimensión educativa del ocio se centra en la educación como medio para la formación personal y comunitaria, donde el ocio desempeña una función motivadora y metodológica. La dimensión terapéutica tiene como meta de referencia la salud, ya sea como recuperación de posibles pérdidas a través de procesos de rehabilitación o como prevención de posibles enfermedades. Por último, la dimensión distintiva busca en el ocio la diferenciación y la distinción social. Nos estaríamos refiriendo aquí a un tipo de ocio cercano a la personalidad o la identidad de cada persona. Un rasgo que, aunque va muy unido a las prácticas de ocio, entendemos que puede transformarse en ocio exotélico en el momento que el aspecto aparente domina sobre la satisfacción del ocio en sí mismo.

En cuanto al ocio ausente, cuya direccionalidad es negativa, es más conveniente hablar de sus causas (Cuenca, 2000). Los efectos de ocio ausente están ligados, por un lado, a la imposibilidad, por falta de tiempo o dedicación, de experimentar un ocio positivo y, por otro lado, a la incapacidad por falta de sentido, actitud o aptitud. Por su parte, el ocio nocivo puede clasificarse en cuatro dimensiones: instintiva, adictiva, inconveniente e ilegal. Entendemos la instintiva como una manifestación específica del ocio caracteriza por la vivencia de experiencias de placer sensual, relacionado con el instinto incontrolado. La adictiva se caracteriza por la vivencia de experiencias de atracción irresistible que implica la libertad. La dimensión inconveniente es más bien propia de vivencias de experiencias no aceptadas por la sociedad, en virtud de criterios imperantes referidos a honestidad, utilidad y respeto. Finalmente, la dimensión ilegal del ocio nocivo se ocupa de las manifestaciones propias de un ocio ligado a experiencias que son un atentado contra los derechos legales de las personas o la sociedad.

En breve, un total de 13 dimensiones, 9 de carácter positivo y 4 de índole negativo bajo las que se puede agrupar y ordenar las diferentes experiencias de ocio.

1.3.2.3. Funciones del ocio

Las prácticas y experiencias de ocio son indicadores de bienestar y calidad de vida y por ello es interesante conocerlas. ¿Para qué sirve el ocio? ¿Cuáles son sus consecuencias? Las respuestas a estas cuestiones nos llevan a comprender las funciones que ocupa el ocio en la sociedad actual.

A mediados de los años 60 y 70 es cuando el ocio va consolidando su papel dentro de la sociedad pasando a ocupar un puesto de centralidad en la jerarquía de valores de la ciudadanía. Momento en el que comienzan a emerger dos corrientes fundamentales: la perspectiva europea y la visión norteamericana. Desde la perspectiva europea se hace alusión a las “Funciones del ocio”, mientras que en la visión norteamericana se habla de “Beneficios del Ocio”.

Los autores Dumazedier (1964), Sue (1980) y Cuenca (2000a) plantean la función creativa y liberadora del fenómeno que se desprende de la propia definición de ocio. Dumazedier, a través de su libro *Hacia una civilización del ocio*, hizo famosas las tres “D” del ocio: descanso, diversión y desarrollo personal. Descanso que nos permite liberarnos del desgaste físico y psíquico; diversión porque el ocio en su vertiente lúdica y nos permite liberarnos de la monotonía, del aburrimiento de lo cotidiano y de la vida aislada; y desarrollo personal por el reajuste de actitudes, habilidades, aprendizajes y conocimientos innovadores, creativos y libres que facilitan el progreso de nuestra personalidad individual y social a través de la participación, las relaciones sociales, la realización de nuevas actividades,,etc. Un ocio que se revela como un elemento que propicia y facilita el desarrollo integral de la persona, pudiendo ser un recurso para incrementar la calidad de vida y el equilibrio mental.

Por su parte, Roger Sue (1980) otorga al ocio funciones de carácter psicológico, social y económico. Las funciones psicológicas o personales se refieren a las compensaciones personales que proporciona el ocio y que son esenciales para el equilibrio psicológico del individuo.

Csikszentmihaly (1975) apunta que el ocio potencia la capacidad de expresión y el control autónomo, ofreciendo oportunidades de autoaprendizaje, desarrollo, autosatisfacción, etc. McDowell (1981) añade que el ocio también permite explorar otras categorías de tolerancia, novedad, complejidad, competencia, estrés, etc.; proporcionar una sentido un sentido de intimidad o de socialización diferentes; mezclar aspectos contradictorios como descansar/relajarse, jugar/entretenerse, socialización/soledad; construcción/distracción; desdibujar o perder las fronteras del yo; aumentar el conocimiento y la satisfacción hacia los demás, uno mismo y el entorno; compensar otras experiencias de vida especialmente importantes (trabajo, familia, baja autoestima...), etc.

En cuanto a las funciones sociales del ocio, Sue remarca que el ocio es una ocasión para compartir tiempo, estar con otros y comunicarse. El destaca la oportunidad de socialización que provocan las prácticas de ocio; el simbolismo, porque la práctica de ocio puede implicar vinculación a algún tipo de grupo social concreto, así como una afirmación personal en cuanto a expresión según los propios deseos y gustos; y por último, la función terapéutica, por la cual las experiencias de ocio forman parte de un proceso para producir un cambio de conducta en individuos con algún tipo de problema o necesidad.

Y en tercer lugar, la función económica del ocio hace referencia a los impactos del ocio en la economía por la activación del sistema productivo, así como al consumo de objetos en cuyo caso el sentido del posible desarrollo personal puede llegar a ser algo secundario, pasando a un primer plano el consumo en sí mismo. En cierto sentido se puede decir que todas las actividades de ocio suponen una experiencia de consumo; pero algunas de ellas tienen, sin embargo, un marcado signo consumista, tal como ir de compras. El consumismo puede ser también una forma de participación y un estilo de hacer. Comprar presupone la oportunidad de socialización y, por tanto, puede ser un fin en sí mismo o un medio para un fin. Ahora bien, el ocio no es sólo un espacio para consumir, sino también para hacer que el consumo no nos haga olvidar la importancia de lo humano.

Entre tanto, Cuenca,M; Aguilar, E; y Ortega, C. (2010) hacen alusión a la función innovadora del ocio. Una función que adquiere especial importancia en la década de los 90, momento en el que las prácticas de ocio tienen incidencia en la innovación social y la creatividad

cultural. Conceptos que aparecen directamente relacionados con el significado intrínseco de las experiencias y la búsqueda de la calidad de vida del ciudadano. La función innovadora del ocio se relaciona con el hecho de ser una ámbito propicio para el desarrollo y la promoción de nuevos estilos de vida; pero también surge como consecuencia de la aparición de nuevas situaciones sociales, que potencian motivaciones de ocio innovadoras y, consecuentemente, nuevos mercados.

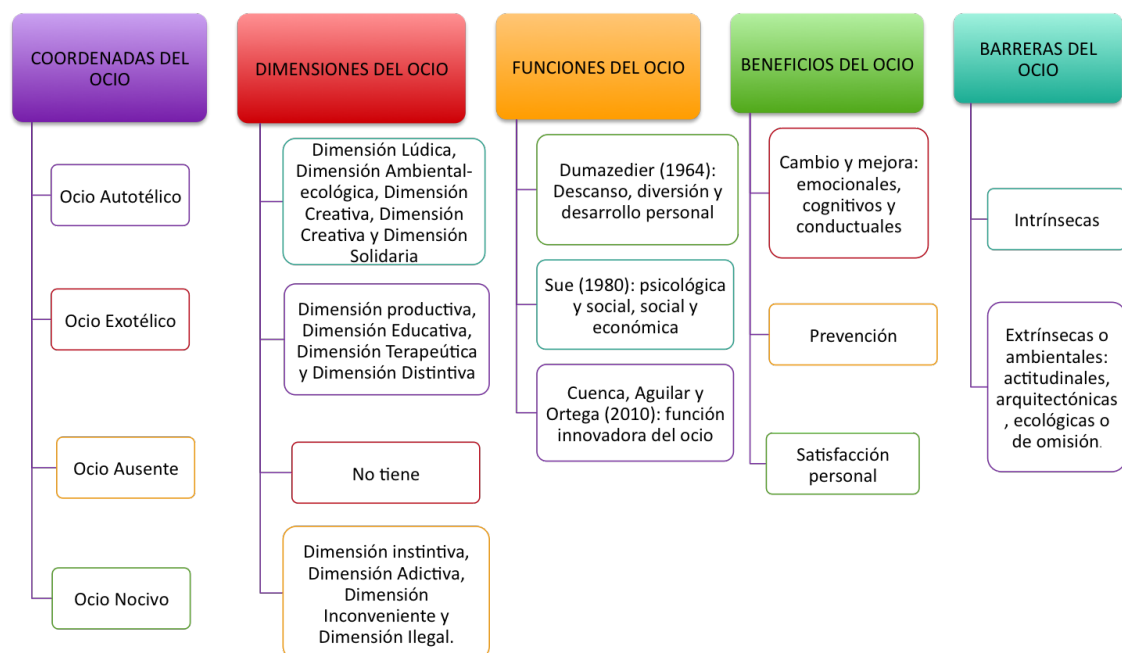
Desde la visión norteamericana, las funciones del ocio se abordan desde el concepto de beneficio. Su estudio comienza en Estados Unidos a finales de los años 60, aunque alcanza su auge también a partir de la década de los 80. En un primer momento los estudios son planteados desde un enfoque puramente económico que con el tiempo ha ido completándose con otras perspectivas más centradas en los impactos de naturaleza psicológica, social y comunitaria. Así, Csikszentmihalyi (1975) señala que el ocio desarrolla la capacidad de expresión y el control autónomo, ofreciendo oportunidades entre otras de autoaprendizaje, desarrollo y autosatisfacción. Según Campbell, Converse y Rogers (1976) y Dubin (1979) la vinculación a una práctica de ocio concreta y su satisfacción al experimentarla puede llegar a suponer para los sujetos un eje fundamental en sus vidas, incluso de mayor relevancia que el trabajo.

Por su parte McDowell (1981) añade una batería de posibilidades implícitas a la vivencia del ocio: la exploración de experiencias como la tolerancia, la novedad, la complejidad y la competencia, entre otras; el fomento de un sentido de intimidad o socialización diferente; la complementación de estados contradictorios como el descanso y la relajación, la socialización y la soledad o la construcción y la distracción; el aumento del conocimiento y la satisfacción ante uno mismo, los demás y el entorno; y la compensación con otras experiencias de vida especialmente importantes, como el trabajo o la familia.

Desde un enfoque puramente psicológico, es necesario mencionar los trabajos llevados a cabo por Tinsley y colaboradores, que durante más de dos décadas han estudiado las necesidades psicológicas satisfechas por las actividades de ocio y han analizado las propiedades de diferentes tipos de actividades y su repercusión sobre el bienestar de los que las realizan (Tinsley, Barrett y Kass, 1977; Tinsley y Kass, 1980; Tinsley y Teaff, 1983; Tinsley, 1984; Tinsley y Johnson, 1984; Tinsley y Tinsley, 1986; Driver, Tinsley y Manfredo, 1991; Tinsley et al., 1993; Tinsley y

Eldredge 1995).Tinsley y Tinsley (1986) desarrollan el modelo que destaca la relación entre la satisfacción de una serie de necesidades y los beneficios psicológicos derivados del ocio, lo que contribuye tanto al mantenimiento y mejora de la salud física y psíquica como al crecimiento personal y la satisfacción vital. Pero ¿de qué hablamos exactamente, cuando utilizamos el término “beneficios del ocio”?

Figura 4. Herramientas conceptuales para la investigación, el conocimiento e la intervención en el ámbito del ocio



Fuente: Elaboración propia

1.3.2.4. Beneficios del ocio

Para definir la relación entre ocio y beneficio tomamos como referencia la teoría expuesta por Driver y Bruns (1999). Autores que abordan desde una triple acepción el término *beneficio*. Estos consideran los beneficios del ocio como cambio o mejora, prevención o mantenimiento y experiencia psicológica satisfactoria.

Comenzamos describiendo los beneficios del ocio como cambio o mejora. Unos beneficios relacionados con el progreso de una condición o situación de una persona, grupo o entidad. Se refieren a la capacidad del ocio para impulsar pequeños o grandes cambios positivos que mueven a la persona a avanzar, crecer o modificar algún aspecto de su situación vital. Las investigaciones diferencian entre beneficios físicos, psicológicos, sociales y globales. Los beneficios físicos son los derivados de las actividades de ocio que tienen como consecuencia la mejora de la salud y la condición física. Los psicológicos son los beneficios de carácter emocional, cognitivo y conductual.

Los beneficios emocionales hacen referencia a sentimientos, afectos o emociones positivas que se derivan y producen a raíz de experiencias de ocio que incluyen afectos y percepciones sobre uno mismo. Los beneficios cognitivos surgen como consecuencia de que las actividades de ocio son una fuente de nuevos aprendizajes, desarrollo de destrezas, adquisición de conocimientos y dominio de habilidades y, por último, los beneficios conductuales hacen referencia a los efectos positivos que proporcionan la participación en experiencias de ocio al favorecer la adquisición de habilidades todo tipo: coordinación oculo-manual, manejo de herramientas, psicomotricidad, etc.

Los beneficios sociales del ocio tienen que ver con la incidencia que las experiencias de ocio pueden tener en comunicación interpersonal y en las habilidades sociales. Y, finalmente, los beneficios globales del ocio se refieren a los efectos generales que ofrecen las prácticas y experiencias de ocio en nuestra personalidad al desarrollar nuestra capacidad de expresión y favorecer la autoidentificación.

En segundo lugar, los autores señalan los beneficios del ocio entendidos como prevención o mantenimiento. Un ocio que puede contribuir, por un lado, al mantenimiento de una condición,

estado o circunstancia ya existente y deseada (el mantenimiento de las amistades, de la salud o de las relaciones interpersonales habidas en una comunidad) y, por otro lado, puede evitar la aparición de una condición, estado o circunstancia que se considere no deseable para la persona, grupo o sociedad en general (prevención de problemas sociales derivados de situaciones de riesgo para determinados colectivos, prevención de impactos negativos provocados por el flujo turístico, etc.).

Siguiendo a Cuenca (2000b) y San Salvador del Valle (2000), esta última noción de beneficio coincide plenamente con sus reflexiones sobre el ocio preventivo (prevención primaria) y su capacidad para eludir situaciones adversas y/o conductas socialmente no deseables. La potencialidad preventiva del ocio descansa, principalmente, en la idea de evitación y en la creencia de que, a través de la educación del ocio pueden promoverse acciones transversales e integradoras que, orientadas a medio o largo plazo, consigan instaurar en las personas valores, actitudes y estilos de ocio compatibles con el bienestar y la calidad de vida de la sociedad en general y de cada ciudadano o ciudadana, en particular.

En tercer lugar, los autores señalan los beneficios del ocio relacionados con la vivencia de experiencias satisfactorias: el ocio como fuente de satisfacción que responde a las expectativas del sujeto que lo vivencia, es decir, estaríamos hablando de beneficios exclusivamente personales. El efecto más beneficioso de las emociones positivas está en el campo de la motivación que nos conduciría a disfrutar de experiencias positivas de ocio que facilitan la vivencia de experiencias óptimas que Maslow (1993) denomina experiencias cumbre. Experiencias que proporcionan momentos especiales de felicidad o éxtasis por motivos muy diversos, siempre en un plano positivo.

En breve, experiencias y prácticas de ocio que pueden ser analizadas desde la perspectiva de los beneficios de ocio que aportan. Beneficios de mejora (físicos, psicológicos, sociales y globales), beneficios preventivos y que reportan satisfacción personal.

1.3.2.5. Barreras del ocio

Investigar el ocio desde el punto de vista de sus barreras significa analizar las dificultades que se encuentran para llevar a cabo su derecho (De la Cruz, 2003). Estos impedimentos que inhiben las prácticas y experiencias de ocio pueden ser intrínsecos o extrínsecos.

Las barreras intrínsecas (Wertheimer, 1991) se dan debido al desajuste entre necesidades y deseos, intereses y realidad. Se relacionan también con el desconocimiento de las oportunidades de ocio que ofrece el medio o las instituciones del entorno, la falta de habilidades necesarias para una determinada experiencia o el desajuste que se puede producir entre las acciones que se acometen y las posibilidades de cada cual. Las barreras extrínsecas o ambientales se refieren a los elementos externos al sujeto que influyen en la práctica o experiencia de ocio. Nos estaríamos refiriendo a barreras actitudinales, arquitectónicas, ecológicas y las llamadas barreras de omisión. Es muy común ligar estas barreras a las personas con discapacidad o niños, sin embargo, las barreras del ocio afectan a la ciudadanía en su conjunto.

En resumen, las coordenadas, las dimensiones, las funciones, los beneficios y las barreras actúan como herramientas que nos permiten abordar el amplio fenómeno del ocio. Son marcos de análisis desde los que se aborda la influencia de la práctica, experiencia y vivencia de distintos tipos de ocio. Ocios con direccionalidad positiva o negativa. Ahora bien, ¿todas las prácticas de ocio reportan las mismas experiencias y beneficios? El avance continuo en la investigación en la esfera del ocio ha dado lugar a la comprensión de unos tipos de ocio más valiosos, positivos, beneficiosos, satisfactorios o mejor valorados por la personas que otros.

1.3.3. Ocio Valioso

¿Todas las prácticas de ocio reportan las mismas experiencias y beneficios?, ¿es posible categorizar las experiencias?, ¿son unas experiencias más satisfactorias que otras?, ¿de qué depende que una persona disfrute de su ocio más que otra? Este tipo de interrogantes nos llevan a reflexionar acerca de la distinción entre la vivencia de experiencias de ocio y la vivencia de experiencias de ocio valiosas. Es decir, “usar y recibir no son experiencias alejadas entre sí,

sino todo lo contrario. Vistas desde el exterior pueden ser incluso la misma cosa, la diferencia está, inicialmente, en la actitud y, posteriormente, en las consecuencias” (Cuenca, 2011:90). En otras palabras, y equiparándolo al ocio, usar es más fácil que recibir, esto es, el término usar nos remite al “ocio casual” o, si se quiere, al ocio como entretenimiento, mientras que recibir se refiere a la experiencias de ocio como encuentro y desarrollo, esto es, “ocio serio o sustancial”. Pero, ¿en qué se diferencia el ocio casual y el ocio sustancial?

A lo largo del tiempo, el paradigma dominante en la clasificación de los Estudios de ocio se ha fundamentado en dos variables para determinar las diferentes maneras y grados de vivir y sentir el ocio: el nivel de compromiso y el grado de implicación con el ocio practicado. Es decir, en función de la implicación y el compromiso con la práctica de ocio en cuestión, ésta tenderá a ser más satisfactoria que otra. El sociólogo Roberts Stebbins (2008) ha sido el que más se ha centrado en investigar las diferencias entre este esquema dicotómico según el cual el ocio puede presentarse, básicamente, en dos formas radicalmente opuestas, tanto en lo que respecta al modo y las motivaciones de llevar a cabo las prácticas, como a los beneficios transmitidos. Dos opciones que denomina como “ocio serio o sustancial” y “ocio casual”.

En cuanto a las prácticas de “ocio serio o sustancial” el autor hace referencia a las actividades de ocio que adquieren una mayor implicación por parte del sujeto, es decir, prácticas de ocio que se llevan a cabo de manera reiterada y en las que la persona, busca sistemáticamente una satisfacción intensa. Un tipo de ocio que el autor identifica con actividades de ocio *amateur*, de voluntariado o los *hobbies*. Actividades que encajan con las características que el autor asocia a estas formas de ocio: perseverancia, esfuerzo, formación, implicación, identificación del sujeto con la actividad y beneficios duraderos (autorrealización, autoenriquecimiento, autoexpresión, renovación, regeneración de la identidad propia, sentimiento de logro, mejora de la imagen personal, interacción social, sensación de pertenencia al grupo, etc.).

Y, en el lado contrario al ocio serio, Stebbins posiciona el “ocio casual”. Para encuadrar así a las actividades de ocio que ofrecen una recompensa inmediata y que no requieren, o requieren muy poco, entrenamiento o formación para su disfrute. Actividades de ocio basadas en el hedonismo o la simple búsqueda del placer y que, a su vez, reportan otra serie

de beneficios ligados al fomento de la creatividad, el entretenimiento, el relax, el equilibrio entre el trabajo y el descanso, el cultivo de relaciones interpersonales, etc.

Por su parte, Csikszentmihaly (1998) opina que el entretenimiento pasivo no es un buen vehículo de crecimiento personal, ya que según el autor sólo es posible que una persona desarrolle su potencial humano si aumenta su complejidad psicológica, algo que, según el autor, es el resultado de dos componentes: la diferenciación de la autonomía, habilidad e individualidad personales, y la integración o participación armónica con el medio social y cultural. El problema reside en que por un lado, “resulta más fácil encontrar placer en cosas que no son fáciles, en actividades como sexo y violencia, que están ya programadas en nuestros genes” (Csikszentmihaly, 1998:154) y, por otro lado, “existen personas que no están capacitadas para divertirse y elegir el ocio y afición” (López de Aranguren, 1992:255).

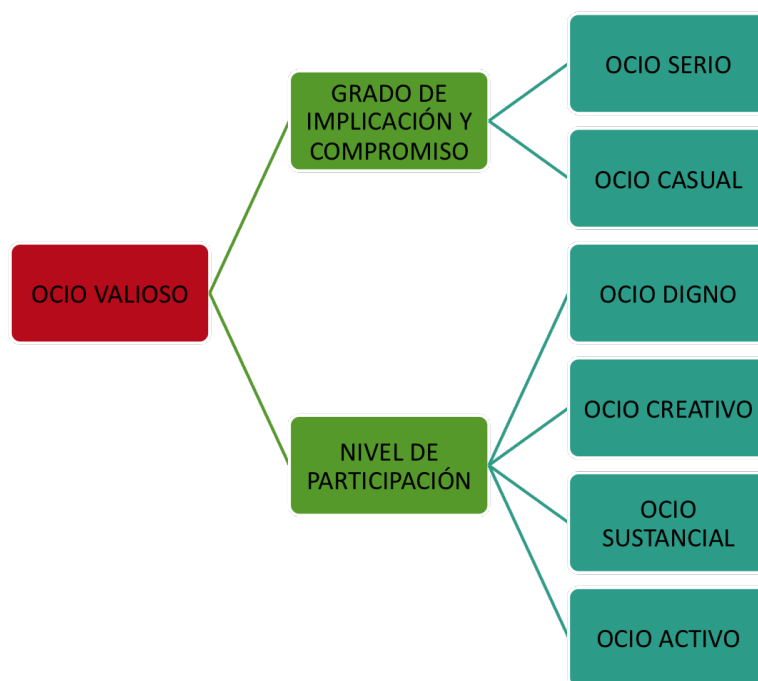
En palabras de Cuenca (2011:91) “una cosa es lo que se dice que se defiende (derechos humanos, tolerancia, solidaridad) y otra lo que realmente se persigue (bienestar, éxito social, diversión, parecer joven, mantenerse)”. Y he aquí, lo que desmarca unas experiencias de ocio de otras. El esfuerzo, la auto responsabilidad, el compromiso, la participación, la abnegación, la aceptación de límites y la actividad “bien hecha” son los valores instrumentales básicos para alcanzar la vivencia de experiencias de ocio valiosas. Aprovechar el tiempo de ocio para implicarnos personalmente, aportar ideas, adquirir destrezas, generar conocimientos, vivir experiencias nuevas, desarrollarnos de manera creativa o ayudar a los demás son experiencias que necesitan de una capacitación. Una formación y educación en ocio que fomente en las personas en general y los jóvenes en particular un aprendizaje de conocimiento, actitudes y destrezas adecuadas para experimentar un ocio maduro, un tipo de ocio que nos conduce a la vivencia de experiencias de ocio de calidad.

Cuenca (2014) diferencia entre cuatro tipos de ocio que, de una manera u otra, nos conllevan a disfrutar de experiencias de ocio más o menos valiosas: el ocio activo, el ocio sustancial, el ocio creativo y el ocio digno (Véase Figura 5). El ocio activo se identifica con las actividades que hacen que la persona se implique y aporte algo de sí misma. Es un tipo de ocio elegido, deseado y querido por la persona que lo experimenta y que por tanto, engloba a las actividades que envuelven actividad tanto física como mental. No se trata de un ocio que implica movimiento en el sentido más directo

de la palabra, sino que más bien implica una actitud proactiva. El ocio activo es el ocio que ha sido elegido, deseado y querido por la propia persona, por lo que es un ocio en el que una implicación seria es fundamental. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha impulsado de manera especial este concepto a través de la apuesta europea por el “envejecimiento activo” con la idea de trasladar a este colectivo la importancia de hacer del proceso de envejecimiento una experiencia positiva. Por otro lado, el ocio sustancial o serio, tal y como acabamos de definir previamente, se equipara a las prácticas de ocio que se diferencia en función del nivel de implicación y compromiso.

En tercer lugar, y como experiencia valiosa de ocio, también se identifica a las actividades realizadas desde una perspectiva fundamentada en valores creativos, entendiendo la creatividad como la “habilidad para cambiar espontáneamente la forma en la que contemplamos, pensamos o actuamos en el mundo” (Csikszentmihaly, 2001:17). El ocio creativo encuentra su ámbito de realización más cercano en lo cultural, área que se caracteriza por separarse de lo instintivo y lo fácil, introduciéndose en una visión y un disfrute del mundo más complejo pero, a largo plazo, mucho más enriquecedor, satisfactorio y humano (Cuenca, 2010: 96). Se tratan de vivencias de experiencias de ocio creativas relacionadas con la creación y la re-creación, que necesitan de altas dosis de motivación (automotivado), conciencia y actividad.

Figura 5. Ocio Valioso



Fuente: Elaboración propia

Y en último lugar, y no por ello menos importante, situamos el ocio digno, esto es, el ocio que engloba al ocio solidario, sostenible e inclusivo. Tipos de ocio digno que básicamente encuentran su motivo de satisfacción en ayudar a los demás a través de acciones solidarias. Jensen (1995) , en la “Pirámide de Jensen”, jerarquiza los usos del tiempo de ocio, marcando el horizonte y meta que nos convendría encaminar hacia un ocio humanista. Meta que culmina en la experiencia de un ocio digno (solidario, sostenible e inclusivo), un ocio adaptado y adecuado a los nuevos tiempos. Relacionado con el desarrollo humano, tanto en su vertiente de ocupación intelectual (vivencias culturales), como en la de adoptar un compromiso comunitario (solidaridad) sustentado en valores sociales éticos. En definitiva, experiencias de ocio que en última instancia dan sentido a nuestras vidas.

En conclusión, es fundamental disfrutar experiencias de ocio valiosas que en un principio exigen implicación, compromiso y constancia pero, a largo plazo, reportan importantes beneficios tanto individuales como sociales. Un ocio con fin en sí mismo y cuya finalidad no es otra que el desarrollo humano.

1.4. Ocio digital y e-ocio

Tras analizar el contexto actual en el que vivimos (1.2) y esclarecer el concepto de ocio en el cual nos basamos (1.3.2), a continuación describimos la manera en la que este entorno tecnosocial ha influido en el ámbito del ocio. Como hemos comprobado, en la actualidad no sólo ha variado la comprensión conceptual y de valor del ocio, sino que el desarrollo de la sociedad red ha procurado el impulso de nuevas experiencias de ocio ligadas al ciberespacio. El espacio virtual se ha convertido en un soporte digital que alberga una amplia gama de actividades y experiencias de ocio que aquí agrupamos bajo el concepto de “ocio digital conectado”. Un tipo de ocio que de manera especial ha influido en la vida de los jóvenes. A continuación definimos a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de ocio digital, analizamos sus rasgos principales y destacamos las barreras o brechas digitales que obstaculizan su disfrute.

1.4.1. Aproximación al concepto de ocio digital

Desde aproximadamente los años 90 y junto al desarrollo de las tecnologías digitales e Internet, la esfera del ocio se ha visto de alguna u otra manera transformada. Las TIC y la red han cambiado el modo de vivir el ocio hasta ahora practicado y experimentado por los ciudadanos, quienes al margen de notar la digitalización de las prácticas de ocio tradicionales, también han notado la creación de nuevos ocios ligados a la red. La era digital y el ciberespacio han provocado un nuevo enfoque del ocio que ha desembocado en la instauración de una industria del ocio digital en continua expansión. Una industria de contenidos digitales que muestra una variación en un doble sentido: por un lado, en la proliferación de nuevos ocios y, por otro lado, en la transformación de la manera de disfrutar de estas.

En pleno desarrollo de la era digital nos encontramos ante una clara digitalización de la experiencia de ocio. Dicho de otro modo, nos hallamos ante la configuración de un nuevo paradigma de experiencia (Cuenca, 2008) que soporta características específicas propias de los espacios en red. Influencias externas ligadas al ciberespacio que han dado lugar a la configuración de nuevas actividades de ocio propias de la era digital que necesitan de una correcta educación que transmita los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder disfrutar de estas nuevas experiencias digitales y virtuales.

Los estudios realizados en torno al ocio digital se fundamentan en un concepto de ocio entendido como desconexión y escape de la rutina diaria, y en gran parte de los trabajos su práctica se asemeja a su aspecto más lúdico y de entretenimiento. Por esto vemos necesario analizar este fenómeno desde otra perspectiva, a saber, desde el estudio del ocio digital a partir de connotaciones subjetivas, de la noción de un ocio experiencial. Ahondando en los beneficios en los que este tipo de ocio, adecuado a la era actual, puede derivar.

Si bien, y como es lógico, los rasgos distintivos del contexto en el que se investiga el ocio en cuestión influyen notablemente en los estilos de ocio de sus ciudadanos. Por lo que no es de extrañar que la influencia de los diversos factores externos derivados de la era digital y una sociedad basada en valores posmodernos y fundamentada en el “aquí y ahora”, el cambio constante, el desarrollo del espacio virtual, el impulso imparable de todo un entramado de

herramientas tecnológicas más baratas y fáciles de usar, junto a la democratización del uso de Internet de banda ancha hallan dado pie a la generación e impulso de un ocio que responde al modelo imperante. Un ocio que en esta tesis denominamos como ocio digital, pero que también es calificado como ocio tecnológico, ocio virtual, ocio mediático, e-ocio o *fast-ocio*, entre otros. Pero, ¿qué entendemos por ocio digital?

En la mayoría de las investigaciones relativas al estudio del ocio, las variables del tiempo y el espacio son una cuestión primordial a tener en consideración. Por eso, tener en cuenta la concepción de estos factores en pleno auge de una sociedad basada en conexiones es fundamental. Castells (2001) define el tiempo y el espacio propio de la sociedad red como un “tiempo atemporal” y un “espacio de flujos”. Por consiguiente, la influencia de las TIC e Internet no sólo han suscitado nuevos ocios, sino que ha transformado la manera de experimentar el ocio por completo.

A día de hoy, podemos comprobar que no existe un tiempo exclusivo para el disfrute del ocio, esto es, una parcela destinada al ocio fuera de la jornada laboral o el periodo referido a la vacaciones, sino que como plantea San Salvador del Valle (2009), el ocio ha pasado a concebirse como un verdadero “*fast-ocio*” que implica una desaforada búsqueda del aprovechamiento al límite del tiempo percibido como bien escaso. Partiendo de la distinción entre “sociedad sólida” y “sociedad líquida” expuesta por el sociólogo polaco y teórico de la modernidad líquida Zygmunt Bauman (1999), el ocio actual es un “ocio líquido” (Cuenca, 2012); un ocio que ha adoptado unos rasgos basados en el cambio constante, la aceleración, el disfrute breve de las cosas, la transitoriedad, la fragilidad de los vínculos humanos y la incertidumbre constante. Un ocio asentado en una sociedad en red en perpetuo movimiento, donde lo que realmente importa es estar conectados, en permanente conexión con los demás.

En este sentido, cada vez más los espacios virtuales se conciben como espacio de ocio, dado a que la ubicuidad que posibilitan estos entornos en red encaja a la perfección con el modelo y estilo de ocio que hoy impera. Un ocio en red asentado en espacios virtuales simultáneos y atemporales propios de una cultura de la virtualidad real de este mundo digital que, debido al desarrollo de los *smartphones* ha posibilitado que el ocio no se disfrute exclusivamente en contextos informales y apartados del horario laboral, sino que pase a inmiscuirse a lo largo de todo los tiempo sociales que conforma el día.

Tal y como argumenta el docente e investigador argentino Roberto Igarza (2009), el ocio actual se entremezcla entre los bloques productivos (de trabajo), los tiempos de espera (dentista, supermercado, etc.) o los desplazamientos (metro, tren, coche, etc.). Por esta razón, Igarza define el ocio de la sociedad de la información como un ocio más interactivo, más selectivo, menos duradero y basado en microguiones, microestructuras y microcontenidos, esto es, un “ocio intersticial” que ha transformado al ciudadano del siglo XXI en un “ciudadano Wi-Fi”, que en ocasiones no puede prescindir de la relación con las nuevas tecnologías en su vida diaria. En palabras del autor:

el ocio se consume en pequeñas píldoras de fruición, brevedades que pueden disfrutarse en los microespacios que dejan las actividades laborales o en los fragmentos de dedicación ociosa que el usuario se adjudica durante los desplazamientos o en su tiempo libre en el hogar (Igarza 2009:43).

“Burbujas de ocio” donde el entretenimiento, el placer, la distensión, el esparcimiento y la diversión es lo que prima. En definitiva, un tipo de ocio que no sería posible sin el avance hacia la creación de soportes tecnológicos económicamente más accesibles, ágiles, dinámicos, de fácil acceso y uso para la ciudadanía en su conjunto, que han provocado un mayor incremento en el consumo de contenidos digitales, y por ende, un impulso en la digitalización de las prácticas de ocio tradicionales y los nuevos e-ocios. El desarrollo de ordenadores portátiles más ligeros (*netbooks*), la comodidad propia de las tabletas y los Ipad y en especial, el impulso de los teléfonos móviles y los *smartphones*, convertidos en auténticos ordenadores portátiles, son instrumentos que han posibilitado perfectamente el disfrute de estos nuevos ocios digitales conectados. Al tratarse de dispositivos que se encuentran prácticamente a nuestra disposición las 24 horas del día y se acomodan perfectamente a los intersticios de la vida cotidiana. “Esos limitados espacios temporales de ocio en los que la fruición requiere brevedad, o mejor dicho brevedades” (Igarza, 2009).

En concordancia, los estilos de vida del siglo XXI son en muchos aspectos ya plenamente digitales, y en el informe anual de los contenidos digitales en España: industria y hábitos de consumo”, elaborado por el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) en el año 2011, ya se indicaba que en el 2010 el negocio digital

superó por primera vez al no digital prácticamente en todos los sectores: el sector de los videojuegos, música, cine y vídeo, el sector audiovisual, el sector de las publicaciones y el sector de la publicidad digital. Por lo que, como no podía ser de otra manera, el sector del ocio también se ha tornado digital. Ahora bien, tras analizar los factores (tiempo y espacio) que influyen directamente en la concepción actual del ocio retomamos la pregunta inicial: ¿Qué entendemos por ocio digital?

De manera general, el ocio digital es el tipo de ocio que se liga a las infinitas oportunidades de ocio que ofrecen las tecnologías digitales. Por un lado, es el ocio tradicional digitalizado y, por otro lado, es el ocio que se practica en red y necesita de conexión para su disfrute (e-ocio). Según la doctora Jo Bryce (2001) el ocio digital es un ocio que nos aporta desconexión y escape de las tensiones de la vida diaria. Un tipo de ocio que puede ayudarnos en la mejora de la salud y la confección de nuestra identidad personal.

Además, al tratarse de un tipo de ocio que se desarrolla en red, conlleva intrínsecamente los valores propios de la filosofía 2.0. Lo que supone que, además del disfrute y el entretenimiento, al mismo tiempo puede concebirse como un ocio participativo, colaborativo, que procura la socialización en red, el empoderamiento ciudadano, la generación de conocimiento colectivo o aprendizaje participativo, es decir, un ocio que nos permite en última instancia desarrollarnos como personas.

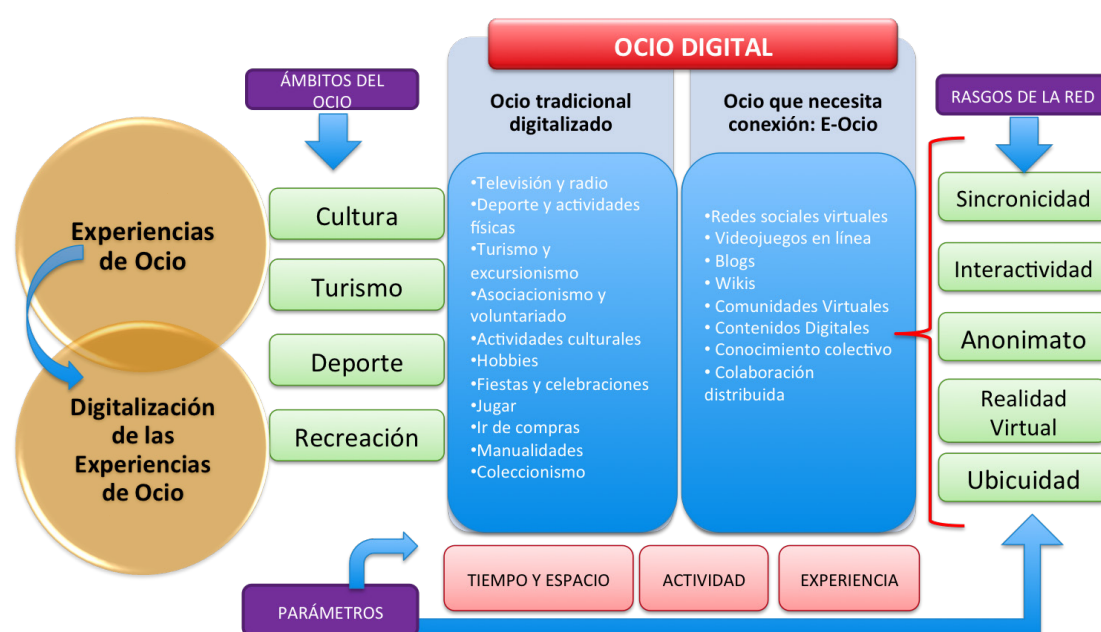
A través de la figura 6 esclarecemos esta tipología de “ocio digital” a la que nos referimos. Ya que de la misma manera que hemos creído crucial aclarar la noción de ocio de la que se apoya esta tesis, consideramos que es preciso explicar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de “ocio tradicional digitalizado” y “nuevos ocios”.

Es así que, en base a la noción de estar o no conectado diferenciamos las diferentes prácticas de ocio digital. Por ocio tradicional digitalizado nos estaríamos refiriendo a la tradicional actividad de ocio, pongamos por caso del juego del parchís, que en la era digital es posible practicar en red, o la transformación de la lectura del formato papel, a los libros electrónicos; y por “nuevos ocios” consideraríamos a todo el conjunto de actividades de ocio en línea (redes sociales virtuales, blogs, *wikis*, foros, comunidades virtuales, etc.) que

básicamente se basan en el uso de Internet y en la proliferación de los catalogados como medios sociales.

Nuevos ocios que surgen del uso de todo un conjunto de servicios y aplicaciones en línea que facilitan la edición, la publicación y el intercambio de información entre los propios usuarios. A saber, blogs, *wikis*, redes sociales, comunidades virtuales y un sin fin de servicios que conforman el universo 2.0 y que facilitan la colaboración entre los usuarios. En otras palabras, un ocio digital que se cimenta en conexiones.

Figura 6. Hacia una tipología de “Ocio Digital”



Fuente: Elaboración propia (Basada en las ideas de Nimrod y Adoni, 2012)

Pero, al hablar de ocio digital en global entendemos un nuevo paradigma de experiencia el ocio. Vivencias que al margen del tiempo y el espacio en el que se desempeñe se ha visto de alguna manera modificadas. Por ello, cuando distinguimos entre espacios de ocio físicos

y virtuales, simplemente pretendemos hacer referencia a la confección de nuevos espacios y contextos de ocio que han posibilitado nuevas oportunidades de disfrutar del tiempo libre. Es decir:

interpretamos el ocio digital en Internet no como un estar conectado (ocio *online*) frente a no conectado (ocio *offline*), sino como seguir conectado al mundo social digitalmente construido, no como un ocio virtual frente a un ocio real, sino como un nuevo espacio donde continuar las relaciones sociales (García, E.; López, J. y Samper, A., 2012, p.397)

El ocio es un ámbito tan amplio y que abarca tantas esferas sociales que confeccionar una tipología exhaustiva de las oportunidades de ocio digital existente no es una tarea sencilla. Por ello vemos oportuno apoyarnos en tres clasificaciones ya utilizadas previamente que nos van a ayudar a visionar el panorama del ocio digital actual. Estas categorizaciones son en primer lugar, la tipificación que marca el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI) al analizar el estado de la industria de contenidos digitales, en segundo lugar la clasificación por dimensiones empleada en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto como método para acercarse al estudio del ocio y. en tercer lugar, el inventario realizado por Cristóbal Cobo y Hugo Pardo (2007) en su libro *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios FastFood* sobre los nuevos ocios digitales conectados que nos ofrece la red y los medios sociales.

En función a la tipificación base de ONTSI para el análisis del estado de la industria de contenidos digitales en España, seis son los sectores específicos: el sector de los videojuegos, el sector musical, el sector del cine y el vídeo, la industria audiovisual, el sector de las publicaciones y la publicidad digital. Un punto de partida que nos ayuda a vislumbrar el estado de la digitalización del ocio tradicional, que nos muestra como éste aumenta año tras año motivando un importante cambio en los hábitos de ocio de la ciudadanía en general, y los jóvenes en concreto.

Analizar la transformación de estos sectores de lo analógico a lo digital es una tarea ardua que no tiene especial relevancia en este estudio, por ello, y sin ser demasiado exhaustivos,

aportamos las conclusiones más importantes del informe *La Sociedad en Red* (Edición 2012) por sectores. Un esbozo que plasma la situación actual de la industria digital de contenidos.

En primer lugar, el sector de los videojuegos es considerado ya uno de los sectores digitalizados en su totalidad. El 93% del negocio corresponde a videojuegos para consola, pero poco a poco crece el consumo de videojuegos *online* (“en la nube”). Una modalidad que tiene como principal ventaja el acceso directo desde cualquier dispositivo con conexión a Internet. En el sector musical podemos decir que la forma de comercialización ha cambiado casi por completo, y la distribución de música en *streaming* se constituye como un modelo de relevancia junto a la música en “la nube”.

En lo referente al sector cine y vídeo que incluye las actividades de producción, post-producción y distribución de películas para su proyección en salas, en televisión y en los hogares, facturó un 78,2% de los ingresos relativos a actividades digitales. El cine en tres dimensiones ha supuesto un fuerte impulso a la exhibición de películas en las salas, y desde el punto de vista de la producción, el formato digital resulta de gran interés para las empresas por su bajo coste. Asimismo, la buena acogida por parte del público de las películas proyectadas en formato digital impulsó a los cines a la digitalización de sus salas; adecuando un mayor número de salas a formato digital, de 53 salas digitales en 2008 a 294 a finales de 2009. A día de hoy, la distribución de las películas se traslada a la red y existe el hábito de visualizar películas y vídeos *online* que refleja el tráfico en Internet, donde la principal fuente de crecimiento es el vídeo en *streaming*. Y además, a través del *webcasting*, la oferta de contenido siempre está disponible, su uso aumenta la productividad y eficiencia, recoge las impresiones de los usuarios en tiempo real, permite elaborar contenidos a medida y puede reducir costes en viajes, comunicación o formación.

El sector audiovisual (televisión y radio) por su parte, se encuentra prácticamente en su totalidad digitalizado y el sector publicaciones o editorial (prensa, libros, revistas, etc.) se encuentra inmerso en un profundo proceso de renovación que pasa por mantener los modelos de negocio tradicionales e incorporar proyectos de digitalización de las ediciones. El libro electrónico ha transformado el modelo de negocio y gracias a la creación de bibliotecas digitales se está fomentando la universalidad de la cultura. Asimismo, los diarios digitales han dado un

paso más hacia la digitalización, apostando por la distribución de contenidos a través de los “quioscos digitales” y las redes sociales virtuales (en adelante RSV). Así, ya cerca de la mitad de los periodistas a nivel mundial produjeron el 60% de sus contenidos en formato digital.

Por último, el sector de la publicidad digital, como sector emergente de la era digital, apuesta claramente por la inversión *online* y móvil. Y los publicistas pasan a situar la presencia en la red como una alternativa de futuro complementaria a los medios de comunicación tradicionales. Destacando así que el exterior se hace también digital y el mobiliario urbano está incorporando elementos tecnológicos que permiten interactuar con el público gracias a los mecanismos de intercambio de datos.

Resulta evidente por tanto, que la digitalización del ocio es ya una realidad, y las tendencias al respecto indican que el desarrollo de las redes inalámbricas y el acceso gratuito a Internet va a seguir en aumento. Un crecimiento en el consumo de contenidos digitales, que como es obvio, tendrá sus efectos en los hábitos de ocio de la ciudadanía.

En segundo lugar, la clasificación por dimensiones que emplea el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto (Cuenca, 2000) como forma de acercarse a la esfera del ocio es otra manera que nos ayuda a analizar la influencia de la era digital en el ocio. En cuanto a la dimensión lúdica del ocio, esto es, las experiencias de ocio relacionadas con el juego, los juguetes, los *hobbies*, los deportes, la recreación y el entretenimiento, claramente se observa la influencia de las TIC y, a modo de ejemplo, basta con ilustrar el auge que han tenido los videojuegos como auténticos *hobbies*. En lo que respecta a la dimensión ambiental–ecológica del ocio, relacionada con el entorno físico y ligada a las vivencias de ocio que se desarrollan en plena naturaleza, también se observa la influencia de las TIC. Un ejemplo de ello son las *apps* con rutas de senderismo, vídeos que las personas suben a YouTube, fotos en redes sociales, etc.

En lo que respecta a la dimensión creativa del ocio, unida a experiencias relacionadas con la creatividad, el disfrute más razonado, los procesos de creación o re-creación cultural y asemejada tradicionalmente al desarrollo de prácticas musicales, dramáticas, literarias, artesanales, pictóricas o folklóricas, se observa una gran repercusión de lo digital. De hecho,

las principales políticas culturales europeas¹⁰ muestran su interés en digitalizar la cultura, con la finalidad última de permitir a los ciudadanos un acceso cada vez más fácil y rápido a los contenidos culturales y contribuir de manera esencial a la conservación del patrimonio cultural europeo en sus diferentes manifestaciones.

Todo ello ha deparado a las denominadas Industrias Culturales y Creativas (ICC) como el sector que engloba los diferentes ámbitos culturales. Las ICC además de instituirse como un cauce para la generación de empleo, se han observado claras ventajas para la distribución de trabajos, la democratización de la cultura y el impulso de nuevas audiencias. Nuevas oportunidades de difusión cultural que están contribuyendo a impulsar ocios que quizá antes eran desconocidos por algunos públicos concretos. Pongamos el caso de los museos virtuales, ocios tradicionales que gracias a la tecnología han contemplado nuevas formas de difusión, o las bibliotecas digitales que proporcionan acceso libre y gratuito a miles de documentos.

La dimensión festiva del ocio, referida a experiencias de ocio extraordinarias que tienen lugar en las propias fiestas o eventos, y como tal discurren en espacios físicos, no se percibe una influencia directa de las TIC como tal. Aunque, es conveniente resaltar que los hábitos y formas de relacionarse de las personas en estos eventos festivos, sí han variado. Simplemente observando un concierto, podemos percatarnos del papel que ocupa el teléfono móvil u otro tipo de dispositivos tecnológicos. Medios que en de alguna forma han cambiado la manera de disfrutar de las experiencias extraordinarias de ocio, vivencias personales que en gran parte se disfrutaban a través de pantallas.

Y por último, la dimensión solidaria del ocio, esto es, el ocio fundamentado en la satisfacción enraizada en el hecho de ayudar desinteresadamente a otros, también ha soportado el impacto de las tecnologías y los medios digitales. Su influencia ha posibilitado nuevos ocios solidarios. De esta manera cada vez son más diversas las formas de ayudar a

¹⁰ Programa CreativeEurope 2014 – 2020 (Unión Europea). Más información: <http://ec.europa.eu/culture/creative-europe/> (Última consulta: 25/01/2012); Horizon 2020 (Comisión Europea). Más información: http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm (Última consulta: 25/01/2012); LifelongLearningProgramme (Comisión Europea. Education&Training) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm (Última consulta: 25/01/2012).

los demás a través de los denominados “voluntariado *online*”, “voluntariado tecnológico” o el “ciberactivismo”, dando opción a la ciudadanía de disfrutar de su ocio solidario sin moverse del hogar.

En suma, podemos concluir diciendo que el ocio autotélico en su dimensión lúdica, festiva, creativa y solidaria principalmente, ha sido igualmente testigo del impacto de la tecnología. Dando origen a nuevas formas de ocio y una digitalización de la experiencia de ocio que contribuye al disfrute de experiencias de ocio digitales.

Y en tercer lugar, y con la finalidad de detectar las posibilidades de nuevos ocios digitales conectados que nos ofrece la red y los medios sociales, tomamos como referencia el inventario realizado por Cobo y Pardo (2007), quienes en un intento de categorizar y organizar las abundantes herramientas que ofrece la Web social, diseñan una estructura basada en cuatro líneas principales que conforman los cuatro pilares de la Web 2.0: redes sociales, plataformas de contenidos, recursos para una organización inteligente de la información y aplicaciones, y servicios de *mashups*, remezclado de contenidos.

El número de aplicaciones y servicios es tal, que resulta casi imposible llevar a cabo una categorización del entramado de aplicaciones 2.0, y menos aún lograr que ésta clasificación perdure en el tiempo, ya que a ciencia cierta a lo largo de la elaboración de esta tesis e incluso antes de terminar de redactar este apartado el número de aplicaciones habrá cambiado, bien porque se ha transformado o porque ha acabado desapareciendo. Por esta razón, y con el fin de ejemplificar a qué nos estamos refiriendo con “nuevos ocios digitales conectados” hemos optado por escoger los cuatro nuevos ocios *online* que más éxito social han tenido en el ocio digital conectado de los jóvenes, a saber: las redes sociales virtuales, los blogs, las *wikis* y las comunidades virtuales. Cuatro medios sociales que en rasgos generales han tenido éxito a nivel global y que acto seguido definimos.

En primer lugar, y atendiendo a su definición más técnica, las Redes Sociales Virtuales, las que analizaremos en el siguiente apartado en más profundidad, son redes inalámbricas conectadas entre sí. Redes que han pasado a convertirse en un auténtico fenómeno social. En ellas, las personas-usuarios, previamente registrados, crean un perfil personal, que pueden

hacer público o semipúblico, y tienen la posibilidad de ponerse en contacto con personas, con las que compartir todo tipo de contenidos digitales. En la actualidad, conforman una parte clave de nuestras vidas y hoy ya se consolida como uno de los ejes vertebradores del consumo digital entre la juventud. Este tipo de redes son para los jóvenes importantes espacios virtuales de comunicación, socialización, información y entretenimiento, y se trata de la parte virtual de sus vidas, de ahí que le otorguen tanto valor.

Por su parte, los *blogs* como espacios personales de comunicación *online*, en los cuales se desarrollan nuevas formas de sociabilidad, también han proliferado entre la gran variedad de medios sociales. Su punto diferenciador radica en que no están basados únicamente en la comunicación textual, sino en mecanismos y prácticas conectivas, que además de aportar información, consiguen crear entre sus participantes la sensación de que existe un espacio compartido para comunicarse (Estatella, 2006).

Con el tiempo, y dado su fácil creación y uso, los blogs se han convertido en un espacio para la creatividad individual, donde el resultado, no es efímero, sino que permanece en el tiempo. Tal ha sido su éxito que se ha tejido un complejo subespacio de comunicación en la red, que generalmente se conoce como “blogosfera”. En Bizkaia podemos destacar GetxoBlog¹¹, iniciativa surgida por bloggers del municipio de Getxo y alrededores, que anualmente, de manera mensual o con motivo de festividades organizan encuentros presenciales que tienen como objetivo conocerse en persona e intercambiar opiniones y experiencias acerca del mundo de los blogs, o sobre temas o cuestiones que, previamente a través de la red, han consensuado entre todos. A día de hoy, y según los datos obtenidos del “Informe sobre el estado de la blogosfera hispana 2011” realizado por la web Bitácoras¹², red social de bloggers de diferentes países hispanos que sirve entre tanto para compartir conocimiento, información y opinión, existen un total de 1.400.000 blogs indexados en España.

En tercer lugar, otra de las actividades de ocio digital conectado que han tenido éxito son las denominadas *wikis*. Herramientas colaborativas en red en las que todas las personas

¹¹ Más información: <http://getxoblog.org/>

¹² Disponible en: <http://bitacoras.com/> (Última consulta: 14/02/2013)

tienen posibilidad de participar de manera rápida y sencilla, siempre que se respeten las normas. Cualquier usuario puede aportar conocimiento en estas redes, y cualquier otro a su vez, puede corregirlo. Es por ello, que el respeto y la confianza son básicos para desarrollar con éxito las *wikis*. Sin embargo, al mismo tiempo, se pone de manifiesto una de las críticas, que desde su creación, ha soportado el concepto de la arquitectura de la participación acuñado por el propio O'Reilly, y es que en este sentido, las *wikis* sitúan en el mismo nivel a escritores, *amateurs* y profesionales, y de ahí la falta de credibilidad a este tipo de herramientas en red. La enciclopedia *online* Wikipedia, a la que haremos alusión más adelante, es conocida como la máxima expresión de las *wikis* y su éxito radica en que ha sido confeccionada gracias a las aportaciones desinteresadas de contenidos facilitados por los usuarios.

Y por último, nos encontramos con las comunidades virtuales de ocio, esto es, grupos de personas que con un interés común desean relacionarse a través de la red, para compartir experiencias y opiniones al respecto creando así una comunidad. Howard Rheingold (2002) en su obra *Multitudes Inteligentes* explica que la comunidad virtual es algo parecido a una ecosistema de subculturas y grupos espontáneamente constituidos que al apropiarse de las tecnologías digitales conforman nuevas dinámicas de construcción del capital social, conocimiento colectivo, en el contexto de la actual sociedad de la información y del conocimiento. Su punto clave reside en que si bien las comunidades virtuales pueden concebirse como redes sociales, no todas las redes sociales van a llegar a formar algún tipo de comunidad virtual, dada la implicación, constancia y compromiso que estas comunidades requieren.

En definitiva, nos estamos refiriendo a cuatro nuevos ocios digitales conectados enmarcados en espacios virtuales que deben ser investigados en profundidad. Espacios que como tal presentan novedosas oportunidades de ocio que pese a ser concebidas como meras actividades de ocio destinadas a pasar el rato, pueden ser aprovechadas, previa formación, y disfrutadas como auténticas experiencias de ocio. Como analizaremos a continuación, este ocio digital conectado practicado por excelencia entre los jóvenes merece ser analizado en profundidad. Los jóvenes pasan en ellas una gran parte de su tiempo libre y las valoran muy positivamente. Sin embargo, ¿podemos afirmar que las conciben como espacios virtuales de aprendizaje? ¿Qué uso hacen de ellas? ¿Alguien les ha enseñado a utilizarlas?

Somos conscientes de que en especial las actividades de e-ocio que se desarrollan en el espacio virtual son prácticas de ocio muy demandadas por los jóvenes. Prácticas de ocio que adoptan unas características propias que les diferencian. Unos rasgos que las doctoras Galit Nimrod y Hanna Adoni (2012) detallan perfectamente en el artículo “Conceptualizing E-leisure” y que en estas tesis tomamos en especial consideración. Las actividades de ocio digital en red son prácticas de ocio muy demandadas entre los jóvenes y conocer sus características es uno de los objetivos de este estudio. Por ello, conocer con antelación qué rasgos propios adquieren este tipo de ocio nos ayudará a comprender mejor las experiencias narradas por los propios sujetos.

1.4.2. Rasgos del e-ocio

Las actividades de ocio ligadas al uso de la tecnología e Internet comúnmente se engloban bajo denominaciones tales como ocio *online* (vs. *offline*), ocio virtual (vs. presencial) u ocio digital (vs. analógico), por lo tanto, casi todas lo son por oposición. Del mismo modo, la palabra “nuevo” es un término relativo y vinculado al punto de vista del lector aunque, ciertamente, nos encontramos inmersos en una nueva era, por lo que en este caso se utiliza para diferenciar los usos objeto de análisis frente a los vinculados a la irrupción tecnológica. Por ello, este epígrafe se centra en describir los “nuevos ocios”.

Tradicionalmente, el ocio ha sido analizado básicamente tomando en consideración tres aspectos básicos: el tiempo y el espacio, la actividad y la experiencia (Katz et al., 2000). Unos parámetros que hasta el momento nos han ayudado a comprender mejor las características de las prácticas de ocio. Pero, ¿son aplicables al contexto digital actual? Galit Nimrod y Hanna Adoni (2012) exponen que la sociedad red además de influir en las variables de análisis del ámbito del ocio hasta el momento contempladas, es decir, el tiempo, el espacio, la actividad y la experiencia, ha posibilitado cuatro nuevas dimensiones adicionales: “sincronicidad”, “interactividad”, “anonimato” y “realidad virtual”. Cuatro características que aportan un plus a la experiencia de ocio en red.

Comenzamos con el análisis de los tres aspectos base de análisis en el ámbito del ocio hasta el momento contemplados: tiempo y espacio, acción y experiencia.

En primer lugar, y tal y como hemos analizado en el anterior apartado, en la actualidad, el “tiempo y espacio” de ocio ha variado considerablemente. Así pues, discernir entre el lugar de las prácticas de ocio, el tiempo social en el que se desarrollan, el número de veces que se practica determinada acción y el tiempo invertido en la misma vislumbra claramente una distinción en los hábitos de ocio. Este criterio continúa manteniéndose en el análisis del ocio en red, más aún cuando en la actualidad el tiempo de ocio es ubicuo y no se entiende únicamente como el tiempo libre que se emplea fuera del trabajo, en fines de semana o periodos vacacionales, sino como el tiempo que también se dispersa entre la propia jornada laboral y la vida diaria. Las TIC nos permiten estar en varios sitios a la vez e identificar el tiempo y espacio de las prácticas de ocio es un requisito fundamental.

En segundo lugar, y tal y como venimos señalando, las actividades de ocio en esencia también han variado. Y además de emerger nuevas actividades de ocio gracias al ciberespacio, el acceso y disfrute de las mismas también se ha modificado. Las variables de “lo social”, “la participación” y “la formación” han sido también importantes aspectos que han aportado información rica al análisis de las prácticas de ocio. Discernir entre prácticas de ocio individuales, sociales y en comunidad, entre un ocio activo o pasivo tanto física como mentalmente, y conocer el grado de formación o no en habilidades y competencias que posibilitan disfrutar del ocio han sido puntos que claramente diferenciaban unas prácticas de ocio de otras. Pautas que igualmente sirven para marcar la diferencia en las actividades de ocio en línea.

En este sentido, en la actualidad es muy común tratar de cuestiones relacionadas con las brechas digitales (participación) o la alfabetización mediática (formación). Así, por ejemplo, las actividades que se realizan en el espacio virtual tienden a ser calificadas como un “ocio pasivo” y, por el contrario, las actividades de ocio *offline* como acciones de “ocio activo”. Más aún, el ocio *online*, al igual que el ocio tradicional, ha traído consigo diversas barreras de participación. Brechas digitales y sociales, de uso, acceso y conocimiento que influyen en la libertad de elección de estas prácticas. De ahí que sea necesario para el disfrute inclusivo del e-ocio una correcta alfabetización básica (leer y escribir), una alfabetización mediática (leer y escribir en medios de comunicación) y una alfabetización en el uso de TIC e Internet.

Por último, en cuanto a la experiencia de ocio, continúa manteniéndose en las prácticas de ocio en red la idea asentada y profundamente investigada por los Estudios de Ocio que corrobora la influencia del nivel de implicación y motivación personal en un mayor o menor disfrute. Por ello, es posible analizar la “experiencia del e-ocio” desde la misma perspectiva utilizada hasta el momento. El nivel de esfuerzo (ocio serio y ocio casual), la motivación (intrínseca o extrínseca) y los beneficios percibidos (psicológicos, fisiológicos, psicofisiológicos, sociales, económicos y medioambientales) tanto en actividades tradicionales de ocio, como en actividades en línea continúan siendo aspectos que determinan el valor, valioso o no, del ocio experimentado.

Sin embargo, las actividades de ocio practicadas en espacios virtuales se diferencian de las actividades de ocio *offline* porque poseen unos rasgos específicos propios del contexto en que se practican que las enriquecen. Al llevarse a cabo en el ciberespacio, las características inherentes de este, es decir, la sincronicidad, la interactividad, el anonimato y la participación en la realidad virtual dotan de unos rasgos específicos a estas actividades de e-ocio (Nimrod y Adoni, 2012). Ahora bien, ¿qué aportan estos rasgos propios de Internet a la experiencia de ocio?

Una de las características del ciber ocio es la “sincronicidad” propia de la red que hace posible estar viendo la televisión a través del aparato televisor y, al mismo tiempo, por medio del teléfono móvil. Lo fundamental en la práctica de actividades de ocio en línea se encuentra en el nivel de sincronicidad que exista, es decir, una conversación por medio del chat puede ser sincrónica, como asincrónica. En otras palabras, las redes sociales tienen un alto componente de sincronicidad pero, enviar comentarios a una web es posible que sea asincrónico, y que se envíe una cuestión a una hora y se obtenga la respuesta días después.

El segundo rasgo exclusivo de los nuevos ocios ligados al uso de la red es la “interactividad”. Un término usualmente ligado a las TIC y que adopta dos grandes tendencias: una más propiamente tecnológica, y otra que se centra en el valor comunicativo de la interactividad. Con esta idea Francis Kretz (1993) distinguía entre la interactividad del *software* e interactividad humana de los servicios de telecomunicación interpersonales abriendo un posible camino para

la coexistencia de un significado más puramente tecnológico del término, con otro más amplio e independiente en cierto modo de la tecnología (Sádaba, 2000).

En cualquier caso, la fortaleza de esta característica que se le atribuye a la red es que la persona sea partícipe, activa y propicie una conversación bidireccional receptor-emisor. La red por sí sola no es interactiva y, por eso, es necesario que las personas actúen y aporten *feedback*. Nimrod y Adoni exponen que cuanto más interactividad, los usuarios perciben sus e-experiencias como ocio. Nuevamente la participación y la motivación son fundamentales para beneficiarse de la interactividad que por naturaleza caracteriza al espacio en red.

En tercer lugar, el “anonimato” se posiciona como otro de los aspectos exclusivos que definen a la red. Tras la pantalla la persona puede configurarse como una persona con características distintas a las reales, modelar su identidad y figurar alguien que realmente no existe. Y pese a que para algunas personas esta característica puede ser positiva para superar problemas de relación o psicológicos, lamentablemente, el anonimato puede derivar en importantes daños de acoso cibernético, *ciberbullying* o suplantación de identidad. Y por último, pero quizá el rasgo más atractivo que ofrece el ocio *online*, es la posibilidad de experimentar la “realidad virtual”:

El único elemento de la experiencia de la realidad virtual es que estamos moviéndonos y navegando en el espacio, lo que crea en los usuarios una sensación de estar presente o vigentes en un lugar en el que su “realidad” existe en su cuerpo al mismo tiempo” (Rheingold, 1991)¹³

El espacio virtual viabiliza el poder estar en ambos espacios, *offline* y *online*, al mismo tiempo. Por un lado, hace posible la integración de la virtualidad en la vida cotidiana, modificando así la manera de vivir el ocio y, por otro lado, el ciberespacio posibilita una inmersión de la vida *offline* en la vida digital. El espacio virtual actúa como otra parte más de la vida promoviendo así un continuo de experiencias de ocio, es decir, posibilitando la extensión de las experiencias de ocio *offline* al mundo virtual, y viceversa.

¹³ “The unique element of the virtual reality experience are moving, navigating or surfing in the space, and creating for the users a sensation of being present or existing in a place in which their “really” exist in their physical body at the same time” (Rheingold, 1991)

En síntesis, bajo una filosofía de ocio experiencial defendida en los Estudios de Ocio creemos oportuno considerar el ocio digital de manera integral. No únicamente como el tipo de ocio ligado al uso de las TIC e Internet, sino como un ocio ajustado al siglo XXI. Un ocio que en sus diferentes ámbitos ha notado la influencia de la tecnología, y que ha derivado en la digitalización de la experiencia de ocio. Es evidente que el tiempo atemporal y el espacio de flujos propio de una sociedad en redes ha alterado la forma de vivir el ocio, por ello hoy ya es más adecuado hablar de un *fast-ocio*, ubicuo y líquido. Más aún, el espacio virtual ha deparado nuevas actividades de ocio digital en línea que poseen cuatro características que hacen de este tipo de ocio un ocio más atractivo, sincrónico, interactivo, anónimo y que posibilita la participación en una realidad virtual.

1.4.3. Brechas digitales y sociales

Lamentablemente, el disfrute del e-ocio que acabamos de definir no se encuentra al alcance de todos. Las denominadas “barreras del ocio” corresponderían a las “brechas digitales” en la red. La accesibilidad en Internet continúa siendo un reto y existen una serie de “barreras en red” necesarias de paliar. Son muchas las personas que, por diferentes motivos, se sienten alejadas del contexto digital actual.

La sociedad de la información y del conocimiento avanza a una velocidad vertiginosa y se necesita de unos ciudadanos en constante aprendizaje, adaptación y actualización. A día de hoy no basta con tener la capacidad de leer y escribir, como proponía el concepto clásico de alfabetización, sino que es necesario adquirir las competencias que demanda una sociedad que se articula en redes. Es decir, son necesarios ciudadanos que sean competentes digitalmente hablando. La realidad muestra que existen colectivos que por razones de género, edad, entorno profesional y social, falta de tiempo, motivación y/o recursos materiales o económicos, conocimientos o habilidades quedan excluidos digitalmente, dando pie a la generación de diversas brechas digitales. Se tratan de nuevas formas de desigualdad, que pese a tratarse de barreras virtuales, al mismo tiempo, son muy reales, ya que afectan a muchas personas que corren el peligro de quedar en riesgo de exclusión digital.

No obstante, lo realmente preocupante no es la falta de una correcta alfabetización digital como elemento de desigualdad social, sino que el acceso, buen uso y manejo de las TIC e Internet propicia un elemento incluyente y facilitador de la participación en la vida social y pública que incide en el empoderamiento de las personas. Es así, que la Comisión Europea apuesta por la necesidad de universalizar el uso de las TIC entre la ciudadanía, permitiendo la posibilidad de incrementar su calidad de vida y de participar activamente en la resolución de los nuevos retos sociales. De hecho, en palabras de los miembros de comunicación del Parlamento Europeo:

La sociedad digital debe entenderse como una sociedad que supondrá ventajas para todos. El despliegue de las TIC se está convirtiendo en un elemento crítico para la consecución de objetivos políticos tales como el apoyo a una sociedad que envejece, el cambio climático, la reducción del consumo energético, la mejora de la eficiencia del transporte y de la movilidad, la autonomía de los pacientes y la inclusión de las personas con discapacidad (Parlamento Europeo, 2010: 245)

Entonces, ¿qué son las “brechas digitales”?, ¿estar o no conectado?, ¿saber manejar la tecnología?, ¿saber aprovechar sus potencialidades? Hasta no hace mucho la “brecha digital” se definía como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas (brecha de acceso), o bien entre las personas que pese a tener acceso a las TIC, no saben cómo utilizarlas de forma eficaz (brecha de uso) debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica (Ararteko, 2013). Pero, a día de hoy, y tal y como identifica Francis Pisani (2008) han surgido nuevas brechas que responden a problemas emergentes, tales como la brecha de apropiación y la brecha de participación. Veamos en consiste cada una de ellas.

La brecha digital de acceso es la fractura que separa a las personas que pueden acceder a las infraestructuras de telecomunicaciones y las que por el contrario se quedan aisladas físicamente de las redes digitales. Una brecha que se da por dos razones: la ausencia de infraestructura o el coste demasiado elevado de su uso. Afortunadamente, los datos muestran que la disponibilidad de Internet en los hogares españoles va en un aumento y varios estudios (Ararteko, 2013; UCM, 2011) afirman que esta brecha está superada. Sin embargo, si se atiende al colectivo de las

personas mayores se observa que por ejemplo el 73,4% de los hogares vascos en los que vive una persona de edad comprendida entre los 65 y los 74 años no dispone de conexión a Internet (Ararteko, 2013:27). Desde la Comisión Europea se sigue trabajando en la reducción de esta brecha y las Naciones Unidas (ONU)¹⁴ en 2011 decretó el acceso a Internet como un Derecho Humano. Con todo, aún queda mucho por hacer para alcanzar que el acceso a la red sea libre, gratuito y accesible para todos por igual.

Sin embargo, tener acceso a una tecnología no implica necesariamente su uso. De ahí que al margen de la brecha digital de acceso, exista la brecha digital de uso y de buen uso. El uso de Internet está motivado por la posibilidad de acceso, pero el interés al acceso reside en la motivación de la persona/usuario. En ocasiones, y debido a la falta de formación al respecto, las personas mayores opinan que la tecnología no le aporta valor alguno. El desconocimiento en el uso beneficioso de la red es una realidad y ello revela la urgencia de intensificar las acciones de formación destinada a colectivos que se encuentren en esta situación. Como hemos señalado anteriormente, uno de los beneficios del ocio en red reside en que su disfrute contribuye a la mejora de la calidad de vida. De ahí que, en el caso de las personas mayores, el reto consista en avanzar hacia un envejecimiento activo y positivo a través del uso de las TIC e Internet.

Aún más, el uso de las herramientas digitales sólo genera cambios cualitativos y radicales cuando los usuarios no solo la “usan”, sino cuando se apropian de ella y le dan usos innovadores y creativos. El problema está en que buena parte de los usuarios realizan un uso muy básico de Internet. La denominada brecha digital de apropiación se supera en el momento en que las personas son conscientes de que las TIC les reportan unos beneficios y mejoras a sus vidas, motivándoles a hacer un uso más intensivo y avanzado de ellas. En esta fase, no hablamos de un uso accidental y puntual de herramientas TIC básicas, sino de realidades en las que las personas llegan incluso a investigar si usos innovadores de las TIC aplicados a aspectos comunes y cotidianos de sus vidas (empleo, relaciones sociales, salud...) producen un efecto de mejora.

¹⁴ Según la ONU Internet sólo podrá convertirse en una herramienta de empoderamiento para todos los pueblos del mundo si se reconocen, protegen y respetan los siguientes derechos: Acceso a Internet para todos y todas, Libertad de expresión y asociación, Acceso al conocimiento, Intercambio de aprendizaje y creación – *software* libre y desarrollo tecnológico, Privacidad, vigilancia y encriptación, Gobernanza de Internet y Conciencia, protección y realización de los derechos.

Por último, Internet es una herramienta muy poderosa de empoderamiento ciudadano siempre y cuando la ciudadanía utilice la red para participar en la esfera social y tener una mayor protagonismo en la toma de decisiones y en la transformación de su entorno. En este sentido, una gran cantidad de estudios muestran que los principales usos de Internet, especialmente entre los jóvenes catalogados como “nativos digitales” (Prensky, 2001), son la comunicación, la socialización y el entretenimiento (UOC, 2009; GIE, 2009; Fundación Pfizer, 2009; INJUVE, 2012; CONinCOM, 2012). Es por ello, que existe la designada como brecha digital de participación. El uso de las TIC e Internet permite explorar nuevas vías de participación dotando al individuo y al grupo social de un empoderamiento que se materializa principalmente en la capacidad de generar, reutilizar y transformar el conocimiento, su entorno, las decisiones y, en definitiva, de adquirir un papel de agente capaz de provocar asociaciones con otros actores e intervenir en la transformación de su entorno. Pero para ello, es necesario tener unos conocimientos e ideas sólidas en lo que el uso de las TIC para el empoderamiento ciudadano y la transformación social se refiere. No basta por tanto como disponer de los conocimientos y las habilidades digitales, sino que es igualmente necesario adoptar una actitud crítica.

De este modo, cuando se hace referencia a la adquisición de competencias digitales, se hace alusión a la adopción de conocimientos, habilidades y actitudes digitales. Tal y como expone Warschauer (2002), para una correcta alfabetización en materia digital no sólo basta con disponer recursos físicos (ordenadores y redes de telecomunicación) y recursos digitales (material que esté disponible digitalmente), sino que también es necesario contar con recursos humanos (alfabetización y procesos de enseñanza y aprendizaje) y recursos sociales (comunidad y apoyo institucional). Es así que “ser competente digitalmente implica que la persona (o grupo) puede acceder de manera plena a la sociedad a todos los niveles (personal, social, profesional, ocio), ser más autónomo, acceder a oportunidades y mejorar la calidad de vida” (Ararteko, 2013:202).

La Agenda Digital Europea (ADE) responsable de trasladar y contribuir a superar los retos en la sociedad de la información y el conocimiento identifica dos principales obstáculos que impiden el desarrollo de las acciones en materia de e-inclusión. Por un lado, las carencias en la alfabetización y la capacitación digital y, por otro lado, la pérdida de oportunidades para afrontar los retos sociales, que impide a las personas aprovechar plenamente el potencial de las TIC para enfrentarse con mayor eficacia a los retos sociales. Por ello, entre sus campos

de acción se encuentra el hecho de fomentar la alfabetización, la capacitación y la inclusión digital. Estar alfabetizado digitalmente supone disponer de los conocimientos y competencias necesarias para utilizar las TIC y acceder a la información, tratarla y aplicarla para cumplir objetivos u obtener beneficios.

En última instancia, estas brechas digitales tienen su inmediata repercusión social. De tal forma que cuando se habla de brechas digitales, debe hacerse alusión a brechas sociales. En concreto, y en lo que al colectivo de personas mayores se refiere, superar la “brecha de uso” es primordial, debido a que, principalmente, los motivos por los que una persona mayor no accede al uso de las TIC son: “no puedo pagarlo”, “no me sirve”, “no sé que existen”, “no lo necesito” o “no tengo conocimientos adecuados” (Vodafone, 2010). Por lo que, más importante aún que garantizar la posibilidad de acceso a estas herramientas TIC es el poner en marcha acciones innovadoras centradas en la difusión de la utilidad de las TIC y el acercamiento de las tecnologías a través de centros de interés que conecten con sus realidades.

En definitiva, superada la brecha de acceso y uso, un correcto y beneficioso aprovechamiento de las TIC e Internet es fundamental para poder disfrutar del ocio digital. Un tipo de ocio que será más o menos valioso en función de la implicación, interés, motivación y el nivel de participación en red que se realice, es decir, un factores intrínsecos del ocio.

1.5. Síntesis del capítulo

La vida se ha tornado digital y el desarrollo imparable de las tecnologías digitales y sociales ha contribuido a que vivamos inmersos en una era informacional, descentralizada, global, basada en conexiones, flexible, compartida que ha dado pie un nuevo sistema de comunicación glocal. Una nueva estructura social en la que los espacios físicos tradicionales se han tornado en espacios de flujos, y el tiempo lógico y lineal se ha convertido en un tiempo atemporal, posibilitando lo que Castells define como una “nueva cultura de la virtualidad real”.

Una cultura digital donde la interacción y el flujo de mensajes constantes constituyen la fibra básica de nuestra estructura social. Una red de composición abierta y sin límites en la que

los usuarios, bajo los mismos códigos de comunicación, son quienes tienen la oportunidad de configurar y modelar la sociedad que realmente desea. Una sociedad en continua expansión y desarrollo, entre tanto, gracias al poder del usuario conectado quien, en última instancia, es el verdadero protagonista en el impulso y desarrollo de la sociedad red. Una era digital fundamentada en el desarrollo de innovaciones tecnológicas y su apropiación por parte de las personas, las organizaciones y las empresas. Expresiones plenamente vigentes hace apenas unos 10 años como era 2.0 o web social parecen hoy parte del pasado. Por ello, es importante poner el foco no tanto en las tecnologías o en los dispositivos cuanto en el desarrollo de las capacidades o posibilidades que ofrecen.

Las tecnologías digitales y sociales han influido en gran parte de los ámbitos de actuación humana, entre los que resaltamos la esfera del ocio., ámbito en este estudio considerado con esfera de desarrollo humano. Un ocio entendido desde su direccionalidad positiva, libremente elegido, con fin en sí mismo y satisfactorio. Una perspectiva de entender el concepto de ocio desde la que se analiza el ocio digital conectado o en línea propio de la era digital.

La democratización de las TIC e Internet ha motivado una transformación en la manera de concebir el Ocio. No sólo porque las tecnologías digitales y la posibilidad de estar conectado ha dado lugar a la emergencia de nuevos ocios ligados al uso de la red, E-ocio, sino también porque las dimensiones tradicionales del ocio, dimensión lúdica, creativa, ambiental-ecológica, festiva y solidaria, han notado su digitalización. Las TIC han dado lugar a nuevas prácticas de ocio y, además, han aportado un plus a la vivencia de experiencias de ocio en el espacio virtual.

Más aún, los valores propios de la cultura digital, en base al aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las TIC ha provocado la puesta en marcha de iniciativas, proyectos e ideas en las que las personas son protagonistas. Nueva experiencia de ocio en la que las tecnologías son el medio y la base y las personas las protagonistas.

CAPÍTULO 2

RIESGOS Y OPORTUNIDADES DEL E-OCIO

CAPÍTULO 2: RIESGOS Y OPORTUNIDADES DEL E-OCIO

2.1. Introducción

2.2. Riesgos del e-ocio

2.2.1. Riesgos de contenido

2.2.2. Riesgos de contacto con desconocidos

2.2.3. Riesgos de privacidad, intimidad y suplantación de identidad

2.2.4. Riesgos comerciales y técnicos

2.2.5 Riesgos de adicción y uso abusivo de la red

2.2.6. Riesgos de acoso virtual: *ciberbullying*, *sexting* y *grooming*

2.2.6.1. *Ciberbullying*

2.2.6.2. *Sexting*

2.2.6.3. *Grooming*

2.2.7. Riesgos de superficialidad, distracción o infoxificación

2.3. Oportunidades del e-ocio

2.3.1. Herramienta y espacio para la diversión y el entretenimiento

2.3.2. Herramienta y espacio de socialización e hipercomunicación (TIC)

2.3.3. Herramienta y espacio de aprendizaje y conocimiento (TAC)

2.3.4 Herramienta y espacio de empoderamiento y participación (TEP)

2.3.4.1. Wikipedia, la enciclopedia online de acceso libre

2.3.4.2. Movimiento 15M Bilbao

2.3.4.3. Cibervoluntarios, voluntariado tecnológico

2.4. Síntesis del capítulo

2.1. Introducción

El desarrollo, la evolución y los efectos de la democratización de Internet han sido investigados por diferentes autores y desde distintas perspectivas. En términos generales, este análisis se ha asentado en base a un doble y contrapuesto punto de partida. Por un lado, investigadores que contemplan la red de redes como un espacio repleto de riesgos y consecuencias negativas y, por otro lado, quienes conciben Internet como una herramienta de cambio. Pros y contras ante la extensión de las tecnologías digitales que, como se acaba de exponer en el capítulo anterior, está transformando la realidad social en la que vivimos.

Tecnofóbicos y tecnoutópicos son quienes conforman esta doble cara de la moneda. Por un parte, investigadores críticos con la creencia ciega en las bondades emancipatorias, políticas y sociales de la tecnología como Rendueles (2013), Carr (2008), Gómez (2010), Byung-Chul (2013) o Lanier (2014), entre otros, que cuestionan las ilusiones asentadas de la transformación tecnológica de la era digital que no son reflejo del postcapitalismo que se busca y que no abordan los problemas sociales desde la perspectiva y punto de partida real y adecuado. Y, por otra parte, los ciberutópicos como Reig (2012), Shirky (2012), Rheingold (2009) o Lévy (2007) que conciben la red como una herramienta que ha provocado una auténtica revolución en lo social, posibilitando a la ciudadanía una opción más de carácter virtual en la que poder informarse, comunicarse, aprender, generar conocimiento, participar, expresarse, etc. En definitiva, empoderarse como ciudadanos a través del uso responsable, consciente y positivo de las TIC.

En este capítulo se describen los principales riesgos y oportunidades que giran en torno a la red: ventajas y desventajas, pros y contras, problemas y opciones que, en términos generales, se ligan al uso de Internet; aspectos que directamente influyen en el tipo y calidad de las experiencias y prácticas de ocio en red que deben tomarse en consideración. Más aún cuando existe una laguna educativa en materia digital amplia que no aborda estos aspectos con la importancia que ello supone. Estos riesgos y oportunidades son aplicables a cualquier persona o colectiva que utilice Internet, si bien, en esta ocasión los ejemplos que mostramos son referentes al colectivo de menores y jóvenes, protagonistas del estudio, y el entorno escolar.

2.2. Riesgos del e-ocio

Tal y como decíamos en la introducción de la tesis, uno de los motivos que nos han llevado a investigar la temática de la experiencia del ocio en Internet reside en la imagen negativa que, por lo general, se ha atribuido al uso de Internet. Una imagen que los medios de comunicación han motivado y que ha provocado que tanto docentes como familias se sientan preocupados por los usos que sus hijos/as y/o alumnos/as hacen de Internet.

Tomando como punto de partida la clasificación establecida por García Fernández (2009) clasificamos las principales inseguridades de Internet en siete grupos: riesgos de contenido, riesgos de contacto con desconocidos, riesgos de privacidad, intimidad y suplantación de identidad, riesgos comerciales y técnicos, riesgos de adicción y uso abusivo de la red, riesgos de acoso virtual (*ciberbullying*, *sexting* y *grooming*) y, por último, riesgos de superficialidad, distracción o infoxificación. A continuación detallamos en qué consiste cada uno.

2.2.1. Riesgos de contenido

La revolución digital ha traído consigo la proliferación de una gran cantidad de datos en la red. Su fácil manejo como potente herramienta de creación y difusión de información ha propiciado que vivamos infoxificados. Es tal el exceso de datos que tenemos que protegernos del 99% de la información que recibimos a diario (Bauman, 2013). Ahora bien, ¿cuáles son los riesgos de contenido?

García (2010) señala que los riesgos de contenido se refieren a la “exposición a contenidos violentos, con un contenido sexual explícito, racistas, terroristas, que fomentan el uso de drogas, que promueven conductas de riesgo como la anorexia, la bulimia o incluso el suicidio y que también pueden referirse a la recepción de mensajes engañosos o que desinforman” (García, 2010:54). Echeburúa y Requesens (2012) diferencian entre contenidos ilícitos (apología a la terrorismo, mensaje racistas o xenófobos, etc.) y contenidos nocivos (páginas de tipo pornográfico o violento).

Por su parte, los autores del estudio *EU Kids Online*¹⁵ en su aplicación a España hacen referencia a “contenidos potencialmente perjudiciales generados por los propios usuarios”. Resaltando que se trata de contenidos que no son generados y distribuidos masivamente por empresas, sino que son realizados por personas particulares (*EU Kids Online*, 2011:69). Este estudio muestra que el 19% de los menores españoles de entre 11 y 16 años se ha encontrado con uno o más tipos de páginas con contenido inadecuado (la media europea se sitúa en el 22%). Mensajes de odio contra otros grupos o personas (11%), contenidos que promueven los desórdenes alimenticios (7%), los referentes a experiencias con drogas (7%), contenidos que promueven actos de autolesión (6%) y un porcentaje muy bajo afirma haber visto páginas relacionadas con el suicidio (2%).

Por desgracia, este tipo de contenidos circulan a golpe de tecla por la red y pese a que desde las instituciones, centros educativos y la propia familia se intenta poner cauces para evitarlos a través de sistemas de software de control u otro tipo de medidas, en ocasiones, resulta imposible evitar que los menores se topen accidentalmente con este tipo de contenidos. No obstante, según el estudio realizado por el Foro de Generaciones Interactivas (2009) referente a la relación entre los adolescentes y sus pantallas, el 35,6% de los adolescentes de 15 años reconoce acceder a páginas de Internet clasificadas “para adultos” por iniciativa propia (porcentaje que se reduce hasta el 4,1% en el caso de las chicas). Lo que nos indica que son ellos mismos, de manera consciente, quienes aprovechan la facilidad de uso de Internet para acceder sin traba alguna a este tipo de contenidos.

2.2.2. Riesgos de contacto con desconocidos

Los riesgos de contacto con desconocidos son los derivados de la comunicación interpersonal que se establece a través de las TIC (chats, redes sociales, etc.) que pueden permitir que los menores entren en contacto con desconocidos potencialmente peligrosos, esto es, criminales, pederastas, acosadores sexuales, etc. En general, los jóvenes se relacionan a través de la red con

¹⁵ Investigación en 25 Estados miembros de la Unión Europea centrada en cuantificar los riesgos *online* a los que están expuestos los menores de entre 9 y 16 años. Toda la información disponible en: www.eukidsonline.net (Última consulta: 10/05/2012)

personas de su propio entorno *offline* (amigos, familiares y profesores cercanos) pero, debido al anonimato propio de la realidad virtual, estos pueden verse afectados por este tipo de conductas y amenazas en línea.

El proyecto *EU Kids Online* además de analizar los datos relativos a los contactos (tipo y cantidad) que los menores realizan con desconocidos en la red, también hace hincapié en los posteriores encuentros cara a cara que pueden desembocar en una situación de abuso del menor. Afortunadamente, los datos muestran que el riesgo de que esto ocurra es bajo, en la fase de contacto en España el 21% de los menores afirma haber contactado en Internet con alguien que no conocía previamente en persona (la cifra es sensiblemente inferior a la media europea, 34%), y en la fase de encuentro, el 9% de los menores entre 9 y 16 años afirma haber acudido a la cita. Dentro de este grupo se observa una gran variación según la edad, pasando del 5% entre los más pequeños, al 17% entre los adolescentes de 15 y 16 años.

Asimismo, también es importante exponer que la mayoría (67%) de los menores españoles afirma que la persona (o personas) con las que se reunieron tras conocerse en Internet formaban parte de su círculo social (un amigo o pariente de alguien que conocen en persona) y, por lo tanto, no era “del todo” desconocido. El medio por el que se produjeron estos contactos que desembocaron en citas fueron las redes sociales virtuales (78%), seguidas de la mensajería instantánea (39%).

2.2.3. Riesgos de privacidad, intimidad y suplantación de identidad

Junto a los riesgos de contenido y de contacto, las amenazas por pérdida de privacidad e intimidad son uno de los riesgos que más preocupan a la ciudadanía en general y a los docentes y las familias en particular. Pero, ¿qué se entiende por riesgos de privacidad, intimidad y suplantación de identidad en red?

Son los problemas derivados de la “invasión de la intimidad de una persona que puede producirse mediante la petición y/o uso fraudulento de datos personales o también por su actuación de forma indeseable” (García, 2009:56). En este sentido, existen tres aspectos

independientes entre sí que influyen de manera especial en el desarrollo de este tipo de amenazas. En primer lugar, la estructura de la red facilita la confusión entre los términos de lo íntimo (lo que pertenece a uno mismo), lo privado (lo que se comparte sólo con personas de nuestro entorno de máxima confianza) y lo público (lo que está al alcance de un sector social más amplio). El desconocimiento de estos aspectos por parte de los usuarios en general, y los menores en particular, puede desencadenar un mal uso de la información privada por parte de personas desconocidas y de los propios usuarios. Muchos jóvenes tienden a confundir estos planos personales y convierten el espacio virtual en “la versión moderna de un viejo patio de vecinos” (Echeburúa, E. y Requesens, A. 2012:63).

En segundo lugar, Jorge Flores Fernández (2009), director de Pantallas Amigas¹⁶, explica que la red, por defecto, es propensa a un exceso de operatividad sin intervención directa y consciente del usuario. Para ilustrarlo, exponemos un ejemplo de Flores al respecto:

me doy de alta en la Red X y salvo que preste atención para impedirlo (si es que conozco que lo hace) serán invitados de manera automática a unirse a mi red (lo hagan o no ya saben, cuando menos, que yo me he dado de alta) todas las personas que tenía anotadas en mi servicio de webmail (tipo hotmail, gmail...) si es que las compañías respectivas llegaron a ese acuerdo al que yo les autoricé, seguro, aceptando sus condiciones generales que no llegué a leer (Flores, 2009).

En tercer lugar, es importante destacar que el ciberespacio ha posibilitado la creación de diversas identidades ficticias potenciadas por un factor de autoengaño o fantasía y ofreciendo la posibilidad de adoptar conductas exhibicionistas respecto a la esfera privada. Turkle (1999) define este hecho a través del concepto *multi-user dungeon* (MUD) y expone cómo una interfaz generadora de los entornos virtuales necesarios para el proceso de creación de identidades múltiples.

Espacios virtuales que proporcionan los escenarios propicios para la gestación de nuevas formas de interacción social y el desarrollo de una democracia intelectual que da pie a que las

¹⁶ Iniciativa creada en el año 2004 para la promoción del uso seguro y saludable de las TIC (Internet, telefonía móvil y videojuegos *online*) y el fomento de la ciudadanía digital responsable en la Infancia y la Adolescencia. Más información: www.pantallasamigas.net

personas asuman identidades diversas que les permiten diversificar sus concepciones mundanas y personales. De esta manera, se observa como en muchas ocasiones la red actúa como un refugio para los adolescentes, que “ligan bastante virtualmente porque se cortan menos en la red que en el mundo real” (Echeburúa, E. y Requesens, A. 2012:63).

En otro orden de cosas, pero en total consonancia con los riesgos de pérdida de privacidad a los que estamos haciendo referencia, encontramos los delitos que se circunscriben a la utilización de datos personales de terceros sin su consentimiento previo con el único objetivo de perjudicarles. Esta práctica, acuñada con el término de *social engineering*¹⁷ (ingeniería social) se centra en obtener información sobre una persona a través de ella misma sin que se dé cuenta de que está revelando información sensible. Por consiguiente, y de nuevo basándonos en los datos estadísticos extraídos de la encuesta realizada por el equipo de *EU Kids Online* al que estamos haciendo alusión de manera constante dado su rigor científico y alcance, podemos corroborar que el acceso a los datos personales *online*, con o sin el consentimiento del usuario, se está convirtiendo en un asunto que genera cada vez más preocupación entre la opinión pública y las instituciones.

Finalmente, se puede afirmar que la configuración de la privacidad cambia notablemente en función de la edad y el género. Entre los menores usuarios de redes sociales en España, el 67% mantiene su perfil privado y sólo sus amigos puedan verlo (porcentaje sensiblemente superior a la media europea con un 43%), lo que supone un dato favorable con respecto a la concienciación de los menores españoles en este campo. En lo que se refiere a la diferencia entre géneros, de igual manera que ocurre en Europa, son más las chicas quienes configuran su perfil privado en la red social (un 76% de las chicas frente a un 59% de los chicos en España y un 48% frente a un 38% en Europa).

Del mismo modo, el estudio *EU Kids Online* (1999) indica que la configuración de la privacidad en la red social depende sobre todo de la información que se cuelga en el perfil. En el caso español, un 9% (frente al 14% de Europa) expone su dirección

¹⁷ Término extraído de *Educación a los menores en el uso sin riesgos de Internet*. Guía para madres y padres. Elaborada por el Departamento Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria– Gasteiz. Disponible en: <https://goo.gl/VJby7T> (Última consulta: 19/06/2012)

o número de teléfono, un 27% tiene puesta una edad incorrecta en su perfil (el dato más alto de los países analizados probablemente como consecuencia de las limitaciones de edad que se dan en España o por la eficacia de las campañas de concienciación del buen uso de Internet) y finalmente, de los seis tipos de información identificativa por los que se pregunta en el cuestionario diseñado (una foto que muestra claramente tu cara, tu apellido, tu dirección, tu teléfono, tu colegio, tu edad correcta), los menores incluyen una media de 2,4% de estos datos en España, ligeramente por debajo de la media europea (2,7%).

2.2.4. Riesgos comerciales y técnicos

Otro de los riesgos que afecta de manera directa a los usuarios son los riesgos comerciales y técnicos “derivados de la actividad publicitaria y mercantil que pueden presentarse a la hora de realizar transacciones comerciales, publicidad engañosa o la piratería” (García, 2009:57). Definición a lo que consideramos necesario añadir los riesgos derivados de conductas relacionadas con el fraude, los timos, el *phishing*, los virus y los *hackers*.

En cuando a los riesgos comerciales, relacionados con la exposición al fraude, en su mayoría son de carácter económico. Existen numerosos casos de estafas a través de la red por medio de páginas web falsas que suelen ser utilizadas para ofrecer servicios inexistentes (un servicio de pago sin entrega posterior, por ejemplo) o para suplantar sitios web oficiales (imitando el aspecto de la página web de entidades bancarias, comercios o administraciones públicas), con el objetivo de robar la información que se intercambia habitualmente con dichas entidades.

En lo que respecta al riesgo por suplantación de identidad, también denominado como *phishing*, es decir, amenaza más frecuente entre los menores, debida principalmente a la vulnerabilidad característica de este colectivo y su exceso de confianza, consiste en apropiarse de la identidad de las personas y utilizarla en Internet. Según el manual práctico de uso de las tecnologías de la información centradas en los adolescentes de entre 15 y 17

años, elaborado por la Comisión de Libertades e Informática (CLI)¹⁸, el proceso de engaño es bien sencillo. Envían un correo electrónico haciéndose pasar por sitios web de confianza (como el banco, una empresa conocida, páginas web de redes sociales como Facebook, Hi5, Myspace o páginas de envío de postales electrónicas) y después dicen que se pinche en el enlace que aparece en el mensaje. Este enlace conduce a una web pirata semejante a la original que, con cualquier excusa, nos pedirán nuestros datos, y se darán sin ningún problema ni extrañeza ya que creemos que el sitio web es de confianza. En consecuencia, el estafador logra su objetivo, como por ejemplo, hacer compras, abrir cuentas de correo, enviar publicidad engañosa, etc.

Por otro lado, bajo la denominación de riesgos técnicos se engloban los comportamientos asociados a las amenazas provenientes de virus informáticos, *pop-ups*, *spam* o la actuación de los llamados *hackers* que de manera directa afectan al funcionamiento de nuestro ordenador o teléfono móvil. El ataque de virus u otros tipos de programas informáticos maliciosos (*malware*) podemos definirlos como programas que se manifiestan por sorpresa en el ordenador, que se propagan con muchísima facilidad y son muy dañinos, y que pese a que en ocasiones sabemos que están ahí (los detecta un antivirus instalado), en otras muchas se esconden en archivos o programas que nos descargamos.

En ocasiones, la infección tiene consecuencias inmediatas, fácilmente perceptibles, como un funcionamiento deficiente del equipo o incluso la pérdida de información. En otros casos, el software invasor se instala en el sistema de manera sigilosa para poder llevar a cabo su objetivo con consecuencias más graves como la pérdida del control del equipo que puede ser usado por otros, de manera encubierta, para actividades delictivas. La infección puede revelar datos como contraseñas de mensajería instantánea, de correo electrónico, de banca, del ordenador atacado o incluso activar la webcam de manera remota (INTECO, 2009: 82).

Ahora bien, y siendo sensatos con nuestros argumentos, hemos de reconocer que aunque los riesgos comerciales y técnicos se relacionen principalmente a personas adultas que poseen

¹⁸ La Comisión de Libertades e Informática (CLI) es una Asociación que trabaja activamente para la defensa del Derecho Fundamental a la Protección de Datos de Carácter Personal con el firme objetivo de concienciar a las Personas, Empresas y Administraciones de su importancia. La CLI desarrolla el proyecto CLI PROMETEO que se dirige a los niños, niñas y adolescentes para fomentar desde la escuela el uso de las tecnologías de la información y, al mismo tiempo, concienciar sobre la protección de datos de carácter personal. Más información: <http://www.asociacioncli.es/>

ciertos conocimientos de informática y actúan con la directa intención de perjudicar a los usuarios, en ocasiones, son los propios menores quienes bajo la falsa sensación de anonimato, creen, erróneamente, que las conductas delictivas llevadas a cabo a través de Internet y las RSV gozan de total impunidad. Por lo que, siguiendo el argumento de Echeburúa y Requesens (2012) creemos oportuno insistir en que los ordenadores dejan rastro (huella digital), y de su seguimiento y localización se encargan los Cuerpos de Seguridad del Estado o la Unidad de Delitos Informáticos de la Ertzaina (en el caso vasco) a través de las unidades especializadas en investigación de delitos tecnológicos.

Tal y como afirman los autores “colgar en la Red imágenes de otras personas vulnerando su intimidad, hacer apología de conductas ilegales, acceder a las cuentas en redes sociales de otros o al correo electrónico y suplantar su identidad, publicar comentarios con injurias o amenazas o atentar contra la propiedad intelectual” son realidades que en ocasiones se destapan desde los propios centros escolares, donde los adolescentes ignoran que pueden ser acusados de cometer un delito y que ello tiene unas implicaciones legales. De esta manera, hacemos hincapié en que según la legislación española y la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, a los menores de 14 años se les puede exigir también responsabilidad penal, debido a que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento.

2.2.5 Riesgos de adicción y uso abusivo de la red

Uno de los primeros problemas con el que nos encontramos a la hora de analizar en qué consisten los riesgos de adicción a la red lo hallamos en el momento de definir el propio concepto de adicción. Como hemos ido comprobando a través de la revisión bibliográfica al respecto, es muy común el uso indiferente de los términos “adicción”, “uso excesivo”, “uso desmedido”, “uso inadecuado” o “uso problemático” en diferentes estudios y en los mismos contextos. Sin embargo, como expondremos a continuación, estas nociones entre sí son bien diferentes, ya que no es lo mismo ser adicto a sustancias dañinas, como pasar más tiempo de lo normal delante del ordenador, en los momentos inadecuados o en sustitución de otras actividades.

Matute y Vadillo (2012) afirman que estos términos se están utilizando a menudo de manera absolutamente laxa y ambigua, tanto en medios no científicos como en revistas científicas. Además, en muchas ocasiones los propios internautas de una manera amable indican como adicción la afición a una actividad altamente gratificante, como puede ser la “adicción a la lectura” o la “adicción a la web social”. Lo que nos complica aún más la aclaración del término.

Por consiguiente, hoy en día, en lugar de hacer uso de la expresión “adicción a Internet”, que se hizo famosa en la década de los noventa, se opta por el uso de términos mucho más cautos y libres de preconcepción diagnóstica como son “abuso de Internet”, “uso problemático” o “uso excesivo” de Internet. No obstante, no se puede obviar que “la utilización de las TIC con una duración excesiva o en momentos inadecuados puede transformarse en la antesala de serias adicciones” (Raso, 2010:4).

Por esta razón, y ante la confusión que encontramos, optamos por acudir a tres fuentes bibliográficas que de manera fiable nos pueden aproximar a una definición correcta del término *adicción*: el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) y los expertos Echeburúa y Corral. En primer lugar, y atendiendo al esclarecimiento que muestra la RAE, el término *adicción* se define como el “hábito de quien se deja dominar por el uso de alguna o algunas drogas tóxicas, o por la afición desmedida a ciertos juegos”.

El DSM-IV, manual de diagnóstico de las enfermedades mentales editado por la Asociación Americana de Psiquiatría más utilizado a nivel global, expone que:

las adicciones están siempre producidas por sustancias químicas que se introducen en el organismo y le causan daño (...) sustancias químicas (alcohol, marihuana, éxtasis, tabaco, barbitúricos) que producen siempre una serie de trastornos en el organismo; además de intensificar las adicciones con el tiempo, produciendo los conocidos síndromes de tolerancia, dependencia y abstinencia (...) Cada vez generan más dependencia, la dosis que se necesita es cada vez mayor, y, además, se producen una serie de reacciones fisiológicas cuando la droga no está disponible; (...) que conllevan al individuo a la necesidad de conseguir una nueva dosis, cada vez mayor (DSM-IV).

Por último, Echeburúa y Corral definen la adicción como “una afición patológica que genera dependencia y resta libertad al ser humano al estrechar su campo de conciencia y restringir la amplitud de sus intereses” (Echeburúa y Corral, 1994:92). Por consiguiente, y pese a conocer de antemano que de momento no existen datos suficientes que indiquen que exista la adicción a Internet como tal (Matute, H. y Vadillo, M., 2012:26), como puede darse en el alcohol, el tabaco y otras drogas, y que corroboren que Internet es adictiva en sí misma y que hace daño a millones y millones de personas que la utilizan a diario en su trabajo y en su tiempo de ocio, nos resulta más adecuado hacer alusión a las expresiones: “se está haciendo un mal uso de Internet” o “un uso exagerado o abusivo”.

Pero, ¿cuáles son los principales factores que parecen motivar las cualidades adictivas de Internet? Echeburúa y Requesens (2012) señalan los siguientes: la facilidad de acceso, la disponibilidad (la Red está siempre disponible y sin demora de gratificación), la falta de límites (no hay principio ni fin), la experiencia de la distorsión del tiempo mientras se está conectado (lo cual produce una sensación de disociación y una alteración de conciencia), la percepción de anonimato, un sentimiento de desinhibición (la capacidad de representar diferentes roles o de revelar aspectos incómodos u ocultos de uno mismo) y un coste relativamente bajo.

Entre tanto, otras de las cuestiones que preocupa, en especial a los progenitores, es conocer cuáles son los principales aspectos que influyen en este tipo de riesgos, saber cómo diagnosticar esta posible adicción y conocer sus posibles consecuencias. Así pues, y en relación a las principales razones que afectan a los problemas de uso abusivo de Internet y las RSV resaltamos la propia edad. Debido a que de por sí esta etapa de la vida del joven es una época muy arriesgada, donde marcar donde están los límites por parte las familias resulta indispensable. Pero, además, es importante también estar al corriente de que en algunos casos se dan ciertas características comunes, como por ejemplo, los rasgos de personalidad o estados emocionales, que aumentan la vulnerabilidad psicológica a las adicciones, la disforia (estado anormal del ánimo que se vivencia subjetivamente como desagradable y que se caracteriza por oscilaciones frecuentes del humor), la intolerancia a los estímulos no placenteros, tanto físicos (dolores, insomnio o fatiga) como psíquicos (disgustos, preocupaciones o responsabilidades), la búsqueda exagerada de emociones fuertes, una timidez excesiva, baja autoestima o rechazo de la imagen corporal.

Por otra parte, para diagnosticar una adicción, Beranuy y Carbonell (2010) consideran dos síntomas como la clave del problema: la dependencia psicológica y los efectos perjudiciales. En cuanto a la “dependencia psicológica” los autores incluyen el denominado *craving* (deseo o pulsión irresistible para conectarse), la polarización o focalización atencional (la actividad se convierte en la más importante al dominar pensamientos y sentimientos), la modificación del estado de ánimo (se busca euforia o estado de trance a través de Internet) y la pérdida de control o impotencia (el usuario se conecta pese al intento de controlarlo y/o no puede detenerse una vez ha empezado, permanece muchas horas conectado y/o se pierde la noción del tiempo, y la persona es incapaz de interrumpir la conexión “un minuto más” o “ahora voy...”). En lo relacionado con el segundo de los síntomas, es decir, “los efectos perjudiciales”, los autores aluden a los conflictos relacionados con el orden laboral, el académico o el financiero.

Por su parte, Young (1998) identifica ocho síntomas de dependencia a las TIC, Internet o las RSV como “señales de alarma”:

1. Privarse de sueño (<5 horas) para estar conectado a la red, a la que se dedica unos tiempos de conexión anormalmente altos.
2. Descuidar otras actividades importantes, como el contacto con la familia, las relaciones sociales, el estudio o el cuidado de la salud.
3. Recibir quejas en relación con el uso de la red de alguien cercano, como los padres o los hermanos.
4. Pensar en la red constantemente, incluso cuando no se está conectado a ella y sentirse irritado excesivamente cuando la conexión falla o resulta muy lenta.
5. Intentar limitar el tiempo de conexión, pero sin conseguirlo, y perder la noción del tiempo.
6. Mentir sobre el tiempo real que se está conectado o jugando a un videojuego.

7. Aislarse socialmente, mostrarse irritable y bajar el rendimiento en los estudios.

8. Sentir una euforia y activación anómalas cuando se está delante del ordenador.

Por último, en cuanto a las consecuencias de invertir excesivo tiempo en Internet, podemos resaltar como los efectos más comunes son los relacionados con el aislamiento, el bajo rendimiento académico y laboral, el desinterés por otros temas y el ocio activo, los trastornos de conducta, el quebranto económico (por ejemplo, en el caso de los juegos de apuestas), el sedentarismo o la obesidad. En definitiva, en las adicciones hay un “efecto bola de nieve donde los problemas se extienden a todas las parcelas de la vida de la persona afectada, salud, familia, escuela y relaciones sociales” (Echeburúa y Requesens, 2012:55). Igualmente, Beranuy y Carbonell (2010) resaltan que las personas que pasan muchas horas delante del ordenador son más propensas a una serie de trastornos fisiológicos como cervialgias, tendinitis, síndrome del túnel carpiano y alteraciones de la visión, como son más descuidadas en el aspecto personal, debido a que pierden horas de sueño y se alteran los hábitos de alimentación.

Con todo ello, y aun teniendo en cuenta todo lo anteriormente expresado, los datos extraídos del estudio *EU Kids Online* muestran una realidad bastante alejada de lo descrito. Los investigadores parten de la concepción del término *adicción* como el uso excesivo de Internet, que desplaza a las situaciones sociales o personales del menor de una manera que no puede controlar. Además, especifican que el foco no ha de ponerse exclusivamente en la cantidad de tiempo que se emplea en Internet, sino en el conflicto que éste puede introducir en la relación con la familia o las tareas escolares, junto con las experiencias de incapacidad para reducir o parar ese consumo.

En definitiva, “lo que caracteriza a la adicción a las redes sociales no es el tipo de conducta implicada, sino la forma de relación que el sujeto establece con ella” (Echeburúa y Requesens, 2012:55). De esta manera, “la gran mayoría de los casos diagnosticados como adicción son simplemente personas recién llegadas al mundo virtual y obnubiladas con las posibilidades infinitas que éste ofrece(...) que no manejan aún bien la Red, tardan mucho en encontrar lo que quieren, necesitan seguir jugando y explorando y perdiéndose por la Red mientras van descubriendo cosas nuevas.” (Matute, H. y Vadillo, M., 2012:44).

2.2.6. Riesgos de acoso virtual: *ciberbullying*, *sexting* y *grooming*

Otra de las amenazas que giran alrededor del uso de Internet son las relacionadas con el acoso virtual. Nos referimos a los riesgos conocidos con los términos de *ciberbullying*, *sexting* y *grooming*. Problemas derivados de un mal uso de las TIC, Internet o las RSV con el objetivo claro de dañar a otra persona intencionadamente (Matute, H. y Vadillo, M., 2012).

Estos tres fenómenos son las nuevas formas de acoso digital o virtual que, por desgracia, se manifiestan día a día en la sociedad en su conjunto, y por ende, en el contexto escolar. Hasta el punto de convertirse en un importante problema social debido a la gravedad de sus efectos y la preocupación que ha suscitado tanto en progenitores, como profesores y gobiernos. Cada uno de ellos tiene unas características diferenciadoras, pero dada la relación existente con los riesgos de abuso hemos optado por englobarlas bajo la misma clasificación. Con todo ello, y pese a definir cada cual por separado en función de sus características y causas, comprendemos los efectos de estas prácticas en conjunto.

2.2.6.1. Ciberbullying

En primer lugar, y de nuevo tomando como referencia las palabras de Jorge Flores, director de Pantallas Amigas, definimos las prácticas de *ciberbullying* como el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos *online* principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales. Caracterizado por un riesgo de carácter pasivo¹⁹ por los autores Del Río, Sádaba y Bringué (2010) quienes lo definen como un riesgo que no implica necesariamente la voluntad de los usuarios: las amenazas por *ciberbullying* se sufren.

Echeburúa y Requesens (2012) lo delimitan como un tipo de ciberacoso entre iguales, especialmente entre los menores de 12 y 15 años, referente al maltrato psicológico

¹⁹ Se puede distinguir entre riesgos pasivos y activos. Entendiendo como pasivos a aquellas disfunciones que el uso de la tecnología implica, sin que curse necesariamente la voluntad de los usuarios y riesgos activos como situaciones en las que disponer de una determinada tecnología facilita que alguien desarrolle una pauta nociva.

continuado usando las redes sociales o los diversos canales de comunicación *online*. Ahora bien, ¿en qué se materializa el ciberacoso? Según se puede extraer de la definición sobre *ciberbullying* que se presenta en el estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por los menores publicado por el INTECO (2009), se trata del “acoso entre iguales en el entorno TIC, que incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de niños a otros niños”. Como afirma Flores (2008) nos encontraríamos ante un caso de *ciberbullying* cuando un menor atormenta, amenaza, hostiga, humilla o molesta a otro/a mediante Internet, teléfonos móviles, consolas de juegos u otras tecnologías telemáticas.

En el mismo sentido, Manson (2008) señala que el *ciberbullying* es un modo disimulado de acoso verbal y escrito, y es en este sentido en el que Willard (2007) identifica siete categorías de violencia a través de las TIC:

1. Flaming: envío de mensajes vulgares o que muestran enfado sobre una persona a un grupo online o a esa persona vía email o SMS;
2. Acoso online: envío repetido de mensajes ofensivos vía email o SMS a una persona;
3. Cyberstalking: acoso online que incluye amenazas de daño o intimidación excesiva;
4. Denigración: envíos perjudiciales, afirmaciones falsas y crueles sobre una persona a otras o comentarios en lugares online;
5. Suplantación de identidad: hacerse pasar por la víctima y enviar o colgar archivos de texto, video o imagen que hagan quedar mal al agredido;
6. Outing: enviar o colgar material sobre una persona que contenga información sensible, privada o embarazosa, incluido respuestas de mensajes privados o imágenes y
7. Exclusión: cruel expulsión de alguien de un grupo online.

Algunos ejemplos concretos que expone Flores podrían ser los siguientes:

- Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes), datos delicados, contenidos que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente y cargarle de puntos o votos para que aparezca en los primeros lugares.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, en redes sociales o foros, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales...
- Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de *spam*, de contactos con desconocidos...
- Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan violando su intimidad.
- Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con una persona responsable de vigilar o moderar lo que allí pasa (chats, juegos *online*, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta que, una vez denunciada o evidenciada, le suponga la exclusión de quien realmente venía siendo la víctima.
- Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.

- Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los se relaciona de manera habitual provocándole una sensación de completo agobio.

A esta lista podríamos añadir el fenómeno conocido como *happy slapping*, es decir, actos llevados a cabo, sobre todo por adolescentes, que graban a personas indefensas mientras las agreden o las obligan a hacer algo vergonzoso, y que inmediatamente difunden por Internet.

En definitiva, podríamos decir que se trata de la versión 2.0 del acoso tradicional o *bullying* pero con características diferenciadoras propias de la tecnología. Luego, ¿qué rasgos diferencian al acoso tradicional del digital?, ¿es más peligroso el *ciberbullying* o el *bullying*?

Son numerosos los autores que han investigado sobre el tema y que han analizado las diferencias existentes entre ambos fenómenos. Pero previamente, y antes de comparar el *bullying* y el *ciberbullying*, nos parece necesario definir qué se entiende por *bullying*. La mayoría de los autores comparten la misma definición, es decir, el “acto o comportamiento agresivo intencionado llevado a cabo por un grupo o un individuo repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (Del Río, Sádaba y Bringué, 2010: 116). Según muestra el “Protocolo de actuación escolar ante el *ciberbullying*”, primer protocolo de actuación contra el *ciberbullying* presentado en Euskadi y realizado por EMICI, Equipo Multidisciplinar de Investigación del *ciberbullying*, este, al tratarse de un tipo de acoso a través del uso de las nuevas tecnologías, posee unas singularidades que lo caracterizan: anonimato, inmediatez, efecto cadena, alta disponibilidad y diversidad de canales y procedimientos, entre otros. Estos factores lo convierten en una práctica de gran relevancia por su prevalencia, la gravedad de sus consecuencias y las dificultades que presenta para su prevención y abordaje (EMICI, 2010:7).

En este sentido, explicamos en que consisten estas peculiaridades partiendo de las ideas de Del Río, Sádaba y Bringué (2010) en base a Heirman y Walware 2009; Slonge y Smith, 2008:148; Li, 2006:159; Li, 2008: 225; Ybarra y Mitchell, 2004, y las extraídas del EMICI, que resumen perfectamente las peculiaridades de este acoso virtual frente al acoso tradicional:

1. Amplitud de la potencial audiencia: La capacidad potencial de las nuevas tecnologías para llegar a infinitas audiencias es una característica propia *del ciberacoso* en comparación con otro tipo de abuso. Mientras en el acoso tradicional los espectadores de las agresiones son grupos más pequeños, el *ciberbullying* al desarrollarse en un espacio *online* o usando el teléfono móvil “conlleva a una invasión del espacio personal de la víctima, incluido el hogar” (Protocolo, 2012:11). Además, la rapidez e inmediatez de transmisión de los mensajes y la posibilidad de recepción de los mismos acrecienta esta situación.
2. Invisibilidad y anonimato: El acoso digital no se realiza necesariamente cara a cara ante la víctima, lo que hace que se agraven los efectos del acoso, ya que el acosador puede sentirse menos culpable e incluso ignorar o no ser consciente de las consecuencias causadas por sus acciones. Sin embargo, y tal y refleja el protocolo de actuación elaborado por EMICI (2010) la mayoría de los episodios de *ciberbullying* se desarrollan entre personas que se conocen y con las que se mantiene cierto grado de convivencia, derivados normalmente de otros problemas surgidos en la convivencia directa de los centros educativos o de otros escenarios de convivencia.
3. En cualquier lugar y en cualquier momento: En estos casos el hogar ya no es un refugio, ni incluso los fines de semana ni los periodos vacacionales. El *ciberbullying* alcanza lo que se conoce como 24/7, que hace referencia a que el potencial de agresión o victimización es de 24 horas los 7 días a la semana. “Hace unos años, los niños que sufrían este tipo de humillaciones siempre tenían, como último recurso, la posibilidad de cambiar de escuela o incluso de barrio. Pero con las nuevas tecnologías no hay forma de escapar de las influencias del material comprometedor” (Matute y Vadillo, 2012: 174).
4. Imperecedero: Desafortunadamente, el contenido digital que se emplea en el acoso, ya sean imágenes, fotografías, conversaciones, vídeos, archivos de audio, etc. se almacena en los sistemas electrónicos y no se pierden, por lo que es importante destacar que los actos de *ciberbullying* dejan huella y rastro en la red.

5. Reiteración: En los casos de *bullying* tradicional suele ser habitual que los casos de acoso se repitan por parte del mismo agresor, pero en el caso del acoso virtual, y dadas las características intrínsecas del medio, “una única acción por parte del agresor puede suponer una experiencias de victimización prolongada por el destinatario de la misma (...) por tanto, el efecto es repetido, pero la conducta del agresor no tiene por qué serlo” (Protocolo, 2012:12).
6. Intencionalidad: Tal y como podido se ha podido comprobar anteriormente la intencionalidad es uno de los aspectos que se asocian a la propia definición del *ciberbullying*. Pero dada la “novedad” de las TIC, la naturalidad de uso, el desconocimiento en el dominio de los recursos técnicos, puede derivar en casos de *ciberbullying* no intencionado. De tal forma, que se dan casos en que los menores, bajo la inconsciencia de sus actos, originan daños a personas ajenas, sufriendo consecuencias impredecibles.

En definitiva, ¿qué muestra los datos en lo referente a estas conductas de acoso *online* en los menores? Remitiéndonos al estudio *EU Kids Online* en su aplicación a los menores de 9 a 16 años de España, el 16% afirma haber sufrido este tipo de comportamientos tanto en su versión tradicional como *offline* (la media en Europa se sitúa ligeramente por encima con un 21%). Además, la forma más común de padecerlo es “en persona” (11% en España) y sólo el 5% de los menores afirmaron haber parecido este acoso a través de Internet y únicamente el 2% a través de mensajes o llamadas de móvil. Entre tanto, los resultados destacan que por lo general existe una correlación entre la existencia del *bullying* y del *ciberbullying* (en contra de la hipótesis que lo relacionaba con una mayor presencia de Internet), por lo que, tal y como corrobora la propia investigación, “el *ciberbullying* es una nueva forma de un problema previo más que la consecuencia de una nueva tecnología”.

Por otro lado, y en cuanto a la percepción del daño por parte de lo menores que han sufrido el *bullying online*, el estudio también muestra que el 90% se ha sentido afectados en alguna medida. Además, frente al 16% que afirma haber sufrido acosos, un 9% certifica que ha acosado a otros menores. Por su parte, la consejera de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, Isabel Celaá, en la presentación del protocolo previamente citado, afirmó que

“la mayoría del alumnado de primaria y secundaria tiene experiencias positivas en su proceso de escolarización, pero casi un 16% del alumnado de primaria y un 12% de secundaria dice haber sido objeto de algún tipo de maltrato entre iguales. El curso pasado los centros escolares vascos registraron 90 sospechas de *bullying* o acoso y tras la investigación de todas ellas, se concluyó que 33 debían ser consideradas como tal y se actuó en consecuencia, trabajando con el agresor, la víctima y el grupo”.

2.2.6.2. Sexting

En segundo lugar, otro de los riesgos que se asocia al acoso virtual es el denominado *Sexting*, “sex” (sexo) y “texting” (envío de mensajes de texto vía SMS desde teléfonos móviles), que en base a la *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y como prevenirlo* elaborada conjuntamente por el INTECO y Pantallas Amigas (2001), consiste en “la difusión o publicación de contenidos (principalmente fotografías o vídeos) de tipo sexual, producidos por el propio remitente, utilizando para ello el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico”.

A diferencia del *ciberbullying*, el *sexting* se ciñe a contenidos sexuales (mensajes o imágenes), preferentemente difundidos a través de teléfonos móviles (*smartphones*) o a través de la utilización de la *webcam*, y para su acción se pone en marcha una voluntariedad inicial por parte del propio protagonista, que es el productor de los contenidos y el responsable del primer paso de su difusión. Hay que recordar además se trata de una práctica muy accesible al público más joven, debido básicamente a la alta penetración del teléfono móvil como aparato tecnológico en el hogar. Así, en España, el 88,6% de los menores que posee teléfono móvil entre 10 y 16 años hace fotografías con su terminal, el 48,2% las envía a otras personas y el 20,8% las publica en Internet. En el País Vasco un 98% de los jóvenes de entre los 15 y 29 años dispone de teléfono móvil y un 8% hace y comparte fotos o vídeos (INTECO, 2011).

La adolescencia es un etapa de la vida muy inestable y complicada, en la que concurren una serie de circunstancias, tales como la necesidad de autoafirmación, de pertenencia a un grupo, el desarrollo de personalidad, de desarrollo humano, de aprendizaje, etc. que los menores viven muy intensamente. Pero, además, se trata de un período importante de definición sexual, ya

que como indica la guía, los adolescentes son más propensos a situaciones de sobreexposición en temas sexuales, especialmente en el entorno cercano entre iguales. Para colmo, y como destaca en estudio, en los últimos tiempo hemos sido testigos de una sexualización precoz de la infancia, o lo que es lo mismo, a una tendencia por adelantar la adolescencia a edades cada vez más tempranas, sobre todo en el caso de las niñas.

De tal forma, que debido a una falta de cultura de la privacidad y de una correcta educación en ocio digital estos actos pueden desembocar en una serie de consecuencias muy graves para los menores. Específicamente, y siguiendo lo expuesto en la guía, el primer riesgo al que se enfrenta quien envía imágenes o vídeos con contenido sexual es la pérdida de privacidad. Los contenidos que uno mismo ha generado pueden acabar en manos de otras personas desde el momento en que salen de las manos de su autor. Una vez que se envía algo, se pierde el control sobre su difusión, lo que puede derivar en profundos problemas psicológicos derivados de un ensañamiento o humillación pública por parte de sus compañeros, provocando episodios de ansiedad, depresión o exclusión social.

Por fortuna, los resultados de la encuesta del proyecto *EU Kids Online* señalan que estas prácticas están relativamente poco extendidas, resaltando que lo más común es recibir mensajes sexuales en Internet, y por lo tanto no la difusión de las mismas por los propios menores. En otras palabras, es más usual en este tipo de prácticas las acciones pasivas (recibir y ver) , frente a las acciones activas (enviar y colgar). Así, un 7% de los menores españoles afirmaron haber recibido y visto mensajes de tipo sexual en los últimos doce meses, se tratan de unas prácticas más bien esporádicas, y sólo un 1% de admite haber colgado o enviado un mensaje sexual.

2.2.6.3. Grooming

En tercer lugar, nos encontramos con los apelados llamados casos de *grooming*, es decir, “el conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual” (Flores, 2008). Práctica muy relacionada con el *sexting* en el sentido en el que el acosador puede utilizar las fotografías y las imágenes de contenido sexual difundidas por los propios menores como

elementos de extorsión o chantaje. Este tipo de actos se conocen como “sextorsión”, al tratarse de “un chantaje en el que alguien (menor o mayor de edad) utiliza estos contenidos para obtener algo de la víctima, amenazando con su publicación”.

Estos depredadores sexuales en ocasiones ponen en marcha diferentes estrategias previas para llevar a cabo este acecho sexual y conseguir acercarse y engatusar al menor con el fin de ganarse su confianza. Con todo, existen casos en los que este paso previo se obvia y en los que las personas dañinas directamente “acceden a informaciones o imágenes de su víctima usando la fuerza (robo de contraseñas) o valiéndose de terceras personas o medios alternativos” (Flores, 2011). Echeburúa y Requesens señalan que puede darse el caso de que para algunos adultos el cibersexo resulte excitante porque se basa en la fantasía, y opten por mantenerse en el anonimato. Este tipo de acciones les proporciona una satisfacción inmediata y una gran intensidad emocional, sin miedo al rechazo y sin necesidad de complicarse la vida.

Por suerte, el acoso sexual a menores en la Red no es algo muy frecuente; sin embargo, es necesario ser conscientes de este tipo de riesgos que pueden ser perfectamente factibles dada la inexperiencia de los menores en la red y la falta de una educación digital previa tanto por parte de las escuela como de las propias familias. Igualmente, las consecuencias tanto del *ciberbullying*, como del *sexting* o el *grooming* pueden ser muy destructoras y los daños irreparables, ocasionando efectos negativos sobre la salud mental y física que los agredidos: desde baja autoestima, pobres resultados académicos, depresión, desajustes emocionales, desórdenes alimenticios, enfermedades crónicas, abandonos del domicilio y, en algunos casos, comportamientos violentos y suicidios (Slonje y Smith, 2008).

2.2.7. Riesgos de superficialidad, distracción o infoxicación

En último lugar hacemos referencia a los problemas que puede provocar el uso de Internet relacionados con la pérdida de reflexión, la capacidad de concentración y la influencia del exceso de información. Efectos que, aun sin ser corroborados, aparentemente proviene del uso continuado y reiterado de la Red. Se trata de que, debido principalmente a la complejidad de un análisis y a la falta de interés social existente al respecto, no han sido aún investigados en

profundidad, pero poco a poco diversos psicólogos, sociólogos, pedagogos, etc. se han ido interesando por sus influencias tanto a nivel individual como a una escala más social; autores que, en definitiva, investigan sobre la forma en que Internet está cambiando los hábitos mentales.

Para el análisis tomamos como referencia a Carr (2011), autor del libro *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, y que se define como “un escritor interesado en explicar cosas complicadas que ocurren hoy en día sobre las que a veces no pensamos con la suficiente profundidad”. Para Carr, Internet hace que disfrutemos de ser superficiales, es decir, según el autor las múltiples ventajas y utilidades de Internet tienen como contrapartida el triunfo de la superficialidad y la distracción, debido principalmente a la facilidad de uso de las webs que nos incitan hacia una indisposición mental a la concentración que exige el pensamiento crítico y profundo.

Para Carr las nuevas tecnologías nos instan a buscar información con facilidad, pero no a reflexionar, y ello conlleva que el pensamiento profundo esté desapareciendo por completo. Dedicamos todo el tiempo a los placeres, a picotear informaciones o interactuar socialmente y, por ende, hacemos caso omiso de aprender y disfrutar de un pensamiento lento, contemplativo y profundo. Pero esta realidad, tal y como argumenta el autor, no es “culpa” nuestra (de los ciudadanos), sino que nos están entrenando a ello, a surfear, a navegar, a seguir enlaces, a recibir respuestas instantáneas y en definitiva, a convertirnos en seres humanos multitarea, impacientes y muy activos, características de la Generación Interactiva que definiremos en el capítulo 3.

Como prueba de ello, el propio autor, a través del artículo publicado en el periódico *The Atlantic* “¿Está Google estupidizándonos?”, define y analiza su experiencia personal, y a través de la afirmación, “no estoy pensando del modo que antes lo hacía”, manifiesta los cambios que Internet han provocado primordialmente en la manera de leer y, en consecuencia, en la manera de pensar:

Me doy cuenta sobre todo cuando leo. Antes me era fácil sumergirme en un libro o en un artículo largo. Mi mente quedaba atrapada en la narración o en los giros de los argumentos y pasaba horas paseando por largos tramos de prosa. Ahora casi nunca es así. Ahora mi concentración casi siempre comienza a disiparse después de dos o tres páginas. Me pongo

inquieto, pierdo el hilo, comienzo a buscar otra cosa que hacer. La lectura profunda que me venía de modo natural se ha convertido en una lucha. Creo que sé qué está pasando. Desde hace ya más de una década, he estado pasando mucho tiempo en línea, buscando y navegando y a veces añadiendo a la gran base de datos de Internet (Carr, 2008)

En este mismo sentido se reafirman las ideas expuestas por Wolf (2007) que no deja duda alguna de que no sólo somos lo que leemos, sino que somos como leemos. Además, diversas investigaciones realizadas hasta el momento, evidencian el surgimiento de nuevas formas de leer según los usuarios navegan horizontalmente por los títulos, los índices y los resúmenes buscando ganar rapidez.

Este estilo de lectura es preocupante ya que se trata de un estilo que coloca la eficiencia y la inmediatez por encima de todo lo demás, pudiendo estar debilitando nuestra capacidad para el tipo de lectura profunda, convirtiéndonos en meros descodificadores de información. Así, en consonancia con la experiencia personal de Carr, Scott Karp, co-fundador y editor del blog Publishing 2.0, un blog sobre cómo la tecnología está transformando los medios de comunicación, confiesa: “Estudí Literatura en la universidad, y era lector voraz de libros (...) ¿Qué ha pasado? ¿Y si toda mi lectura es *online* no tanto porque ha cambiado el modo en el que leo, es decir, por pura conveniencia, sino porque el modo en el que pienso ha cambiado? (En Carr, 2010:19).

Todos ellos, a través de sus experiencias en red, muestran como parece que la red está debilitando su capacidad de concentración y contemplación. “Cuando nos conectamos a la Red, entramos en un entorno que fomenta una lectura somera, un pensamiento apresurado y distraído, un pensamiento superficial (...), la Red atrae nuestra atención sólo para dispersarla” (Carr, 2010:143). En definitiva, y como sugeriría McLuhan, los medios no son sólo canales de información; proporcionan la materia del pensamiento, pero también modelan el proceso de pensamiento.

Por otro lado, pero en consonancia con lo expresado y relacionado con el día a día de cualquier trabajador en general, pero más en concreto con los quehaceres diarios de los adolescentes y las tareas escolares, Gómez (2010) hace alusión al término *procrastinación* que,

según el autor, se trata de dejar de hacer algo importante y costoso para, en su lugar, ocuparse de pequeñas cosas más urgentes pero mucho menos relevantes. El autor describe así una situación muy real que seguro que para muchos adolescentes es muy familiar, y que preocupa mucho a las familias y al profesorado:

Llegas a casa y tienes que preparar una composición escrita en inglés para el día siguiente. Con la excusa de que necesitas consultar una palabra que no vienen en el diccionario enciendes el ordenador. Una vez encendido te autoengañas y accedes a revisar el correo, por si hay algún mensaje importante. Una vez allí descubres que tienes cinco emails nuevos y te dedicas a responderlos, retrasando el momento de trabajar y justificándote con el activismo de escribir mensajes que bien podrían esperar un par de horas. Uno de los emails es de Youtube y te avisa que hay nuevo vídeos de tu grupo de música favorito. Es obligatorio ser de los primeros en verlo y comentarlo ya que no puedes quedarte al margen de la cultura. Una vez que has visto el vídeo te acuerdas de que has de pasar por Infojobs para comprobar si te han respondido ya, y al acabar no puedes pasar sin revisar si hay alguna notificación en Facebook. Una vez allí te enteras de que tu mejor amigo “ha cambiado su estado a soltero”. Como es un momento difícil en la vida de una persona y tú eres un buen amigo coges el teléfono y le llamas. Tras varios intentos consigues localizarlo y te explica que todo es una broma que quiso gastarles a su novia. Finalmente has conseguido pasar la tarde haciendo cosas pero sin conseguir acabar la que te propusiste. Ahora es demasiado tarde para ponerte a ello, así que piensas que mañana será otro día y te relajas un rato chafardeando lo que hacen tus amigos en Tuenti (Gómez, 2010:129)

Este autor, de manera irónica, explica los riesgos y consecuencias del uso de la red, y más en concreto de las RSV. Un uso que muestra indicios de que Internet incita y consigue que los adolescentes se despisten constantemente, dejando de un lado la obligación y priorizando el entretenimiento. Según el informe *Generación 2.0. 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas* los adolescentes perciben una muy baja influencia en su rendimiento por el uso de las redes sociales, pese a que reconocen que poseen una cierta tendencia a perder la noción del tiempo cuando se conectan a Internet.

No obstante, existen autores que no están del todo de acuerdo con el planteamiento de Carr. Por ejemplo Philip Davis (2008), un doctorando en Comunicación por Universidad de Cornell que colabora en el blog de la Sociedad de Publicaciones Académicas, afirma lo siguiente: “Internet puede haber hecho de mí un lector menos paciente, pero creo que en muchos aspectos me ha hecho más inteligente. Más conexiones a documentos, artefactos y personas implican más influencias externas en mi pensamiento y, por tanto, en mi escritura”. El Doctor Westhead reflexiona sobre la pérdida de concentración de los niños y los jóvenes suscitada por el uso de Internet y asevera: “claro que tienen poca capacidad de atención, pero para las antiguas maneras de aprender. Para los juegos, en cambio, o para cualquier cosa que realmente interese a los estudiantes, su capacidad de atención no es baja”.

En general no es que los nativos interactivos de la Era Eigital no sean capaces de prestar atención, sino que eligen no hacerlo. Alrededor de las nuevas tecnologías y de todo el entramado digital del ciberespacio giran una serie de riesgos de diversa índole que se encuentran al alcance de los menores, adolescentes y jóvenes en particular y la ciudadanía en general, cuyos efectos pueden tener consecuencias muy graves en el desarrollo personal. Amenazas que pueden ser percibidas por los propios usuarios de manera totalmente ajena.

Con todo, y pese a tener en cuenta que este tipo de riesgos pueden ser más o menos evitables, no cabe duda alguna de que son problemas que se pueden soslayar o minimizar a través de diferentes actuaciones, como puede ser a través de una correcta educación en ocio digital desde el propio ámbito escolar formal, por medio de un control y limitación por parte de las familias, y gracias a un seguimiento en la red por parte de autoridades y gobiernos. Obviamente, cuanto mayor es el número de niños que usan Internet diariamente en un país, mayor es el número de quienes han encontrado uno o más riegos (*EU Kids Online*, 2009). No obstante, un mayor uso de este tipo de redes también implica más oportunidades y, sin duda, más beneficios, tal y como presentamos a continuación.

2.3. Oportunidades del e-ocio

Al margen de los riesgos que giran alrededor del uso de Internet, es esencial plantearse cuáles son las posibilidades, que no son pocas, que también nos ofrece la red. La era digital

no sólo ha traído preocupaciones y obstáculos en el desarrollo humano de las personas, sino que existen diversos estudios que manifiestan una representación positiva de la tecnología por parte de los usuarios que afirman cómo, gracias a la proliferación de las TIC y el desarrollo social de Internet, sus vidas cotidianas se han visto gratamente influenciadas. A continuación, destacamos las cuatro principales ventajas que ofrece Internet como herramienta como espacio virtual para: 1) divertirse; 2) informarse y conocerlos; 3) aprender y generar conocimiento y 4) empoderarse y participar en red. Estos beneficios, por un lado, recaen en la propia persona a título individual (espacio de socialización, comunicación, diversión y entretenimiento), y por otro lado, son ventajas que tienen repercusión a un nivel más social y comunitario (capital red, participación, empoderamiento ciudadano).

2.3.1. Herramienta y espacio para la diversión y el entretenimiento

Tal y como mencionábamos en el capítulo 1, en la actualidad, las tecnologías digitales no son ninguna novedad; sobre todo para los jóvenes nativos digitales que han nacido rodeados de pantallas, han aprendido a utilizarlas de manera autodidacta, ligándolas básicamente a sus prácticas de ocio, y considerándolas como un elemento de entretenimiento y desconexión. Su aceptación ha sido tal que, incluso, se ha desplazado lo funcional y utilitario que tuvo la computadora en la primera etapa de su vida en el hogar para pasar a considerarse como un medio propicio para el entretenimiento y la diversión junto a su grupo de iguales.

No obstante, para los más jóvenes, la red supone un espacio de libertad y autonomía que ligan al tiempo libre. Un tiempo que perciben alejado de las “obligaciones” escolares y que destinan a utilizar la tecnología para desconectar a través del uso de las TIC. Ya sea a través del uso del *smartphone*, la videoconsola, el ordenador, la tablet, etc.

Herramientas que emplean para sumergirse en un mundo lúdico virtual, paralelo al *offline*, donde han aprendido gran parte del conocimiento tecnológico que poseen jugando (Merino, 2011), trasteando y hablando con sus amigos/as a través de las redes sociales virtuales, aportando sus comentarios en foros temáticos que les resultan de interés, etc.

En definitiva, Internet se ha convertido en una herramienta y espacio lúdico que posibilita a la ciudadanía nuevas alternativas para disfrutar de su tiempo libre disponible. La red como ventana abierta al mundo: un mundo diseñado por otros y transformado por nosotros mismos con cada movimiento en red que realizamos.

2.3.2. Herramienta y espacio de socialización e hipercomunicación (TIC)

Mientras unos autores opinan que Internet aísla, aliena y deprime, por el contrario, otros consideran que la red de redes aumenta la sociabilidad, dentro y fuera de la red. Básicamente porque los dos tipos de sociabilidad, *offline* y *online*, se acumulan. La red posibilita la socialización e hipercomunicación entre personas. Ayuda a mantener vínculos originados fuera de la red al tiempo que sirven para crear nuevas oportunidades de amistad y relación.

La permanente conexión es uno de los rasgos que se adjudican a los jóvenes del siglo XXI, quienes sienten la necesidad de estar permanentemente “conectados”. Se trata de una generación de jóvenes que se han crecido envueltos en un contexto digitalizado, rodeados de diferentes aparatos tecnológicos domesticos, y con acceso a Internet desde diferentes espacios. Para ellos estar en permanente conexión con su grupo de amigos y familiares se ha convertido en una parte natural, primordial y esencial de sus vidas que ha modificado, agudizado y prolongado los tiempos y espacios de relación y comunicación con los demás, al posibilitar nuevas formas de comunicación interpersonal.

Madell y Muncer (2005) proponen el concepto de “hipercoordinación” para definir “la práctica social de revisar constantemente los encuentros con los pares a través del uso de los aparatos tecnológicos, especialmente el móvil y las redes sociales”. Actitud que fácilmente podemos chequear con tan sólo observar a lo largo de un día completo a un joven que, como si de un tercer brazo se tratase, lleva consigo en todo momento su teléfono móvil. Para la generación digital por tanto, “lo importante no es estar conectado, sino la posibilidad de estar siempre conectado” (Gil-Juárez & Val-Llovera Llovet, 2006:242). De ahí que realizar un uso simultáneo del móvil con otros soportes se haya convertido en

algo rutinario entre ellos: ver la tele con el móvil en la mano, comer con el móvil, ir al baño con el móvil, dormir con él debajo de la almohada, etc.

La influencia del espacio virtual en el desarrollo de la vida de los más jóvenes es evidente. Sobre todo en lo que respecta al fortalecimiento de las relaciones con el grupo de iguales, “socialización digital”, la construcción de la identidad digital y la subjetividad de los mismos. Trocándose la red en un espacio social cada vez más poderoso y que complementa, reemplaza y elimina muchas de las actividades propias de la vida cotidiana, como es el caso que nos ocupa, las relaciones sociales y la comunicación, entre tantos. Tal y como expone Igarza (2009) el móvil, que ha reemplazado al despertador y a la calculadora, que roba consumo a la telefonía fija y al correo electrónico, responde con economía de esfuerzo, un costo asequible y nuevos formatos y géneros a las necesidades de comunicación.

“Socialización tecnológica” es el concepto que emplea Merino (2010), autora de las tesis doctoral *Nativos digitales: aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes* para definir y enmarcar los procesos de relación entre los jóvenes y las nuevas tecnologías y la incorporación de estas a la vida cotidiana. Para Merino esta sociabilidad digital, como práctica social clásica, es algo natural y se configura como una de la actividades de ocio a la que mayor tiempo dedican los jóvenes.

Según las encuestas y estudios tanto a nivel estatal como autonómico, “estar con los amigos” continúa siendo una de las actividades de ocio más gratificantes y mejor valoradas por los propios adolescentes y jóvenes, quienes priorizan las relaciones cara a cara frente a las virtuales. Razón por la que sociólogos centrados en el análisis de la etapa adolescente como pueden ser entre otros, Elzo (1996), Turkle (1999), Feixa (2002) o Sartori (2002), resaltan que “el grupo de pares” o “el grupo de iguales” es quien cobra mayor importancia como agente socializador en esta etapa vital. Por esta causa, los adolescentes de hoy invierten tanto tiempo de su ocio navegando por Internet e inmersos en las RSV. La adolescencia y juventud es una fase de la vida en la que el grupo de iguales es muy importante y, por ello, es lógico que se inclinen por el uso relacional asociado a la red. Así mientras en generaciones anteriores luchaban para quedarse más tiempo en el parque con sus amigos, en la actualidad se discute por poder estar más tiempo conectado a Internet.

Tal y como señala Merino, la red les posibilita desarrollar una sociabilidad digital que les facilita de manera rápida y sencilla la interactividad y el constante fluir con los pares. Abriéndoles “un espacio-tiempo social para relacionarse que cada vez cobra más importancia dentro de sus prácticas cotidianas porque son materia y espacio de construcción de relaciones significativas” (Merino, 2011:41).

Por otro lado, Aguilar y Saíd (2010) abordan otra de las oportunidades que se sitúa en plena consonancia con la socialización digital planteada por Merino, esto es, la posibilidad de construcción o reforzamiento de la identidad personal-digital donde el sujeto – usuario adquiere la libertad de formar el retrato de sí mismo que mejor le parezca, destacando los elementos que quiere hacer evidentes y ocultando aquellos que no considera relevantes dentro del nuevo sujeto que está conformando.

Estos espacios virtuales de socialización ofrecen la posibilidad al individuo, en tanto que sujeto, de convertirse en emisor y mensaje de sí mismo. En base a la fundamentación relacionada con la “bidimensionalidad del sujeto-usuario” y la concepción de que el ciberespacio da la posibilidad de crear un segundo ser o incluso crear múltiples y diversas identidades (Turkle, 1999) identificamos la red y en concreto las RSV como un espacio adicional y una oportunidad nueva que aprovechar para el desarrollo personal y social de los jóvenes a través de la recreación y el rediseño de sus identidades. Ya que “el proceso de la creación de la identidad virtual es un proceso consciente y no formado con el paso del tiempo, la socialización y la experiencia” (Aguilar y Saíd, 2010: 195).

Con todo ello, es importante recalcar que pese a que esta bidimensionalidad del sujeto presenta diferencias en función de sus realidades (Véase tabla 2), en última instancia, ambos espacios son sinérgicos y se retroalimentan. Por tanto, el espacio *online* se convierte en el reflejo virtual de la realidad *offline*. En el caso de las RSV estos espacios son reproducidos en forma de muros públicos, grupos abiertos, mensajes grupales o mensajes privados, en función del tipo de relación que se establezca.

En definitiva, Internet se ha convertido en una herramienta y espacio en red que ha posibilitado a la ciudadanía en general, y los jóvenes en particular, la oportunidad de relacionarse, informarse

y comunicarse (TRIC). Tecnologías digitales que permiten socializarnos e hipercomunicarnos con nuestro entorno de relaciones más cercanas y diarias, o bien conocer personas nuevas, retomar relaciones o simplemente “saber” de los demás.

Tabla 2. Bidimensionalidad del sujeto –usuario

Sujeto	
Dimensión no-virtual	Dimensión virtual
-Sujeto como resultado de sus experiencias, vivencias, mediaciones -No decide qué rasgos lo definen e identifican ante los otros -Es verificable -Para la interacción es necesario formar parte del mismo espacio social (Bourdieu1997)	-Producto consciente de sí mismo -Posee control sobre los rasgos y elementos que lo definen e identifican ante los otros -Difícil, mas no imposible, de verificar -No requiere ser parte del mismo espacio social para la interacción.

Fuente: Aguilar, D. y Said, E. (2010) Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, nº12 enero-julio (5), pp. 190 – 207.

2.3.3. Herramienta y espacio de aprendizaje y conocimiento (TAC)

La facilidad de comunicación entre las personas para lograr un beneficio compartido y una vida más enriquecedora para todos es otra de las ventajas que podemos asociar al desarrollo de las tecnologías digitales e Internet. La idea relativa a que “cuanto más numerosa es la multitud, mejores son los resultados” (Surowiecki, 2004:26) no es novedad, y un ejemplo de ello lo veíamos en el programa televisivo *¿Quieres ser millonario?*, donde los concursantes angustiados tras una pregunta que desconocían solicitaban el comodín del público (inteligencia

colectiva) como ayuda, comodín que curiosamente siempre tenía más posibilidades de ser favorable frente a la llamada a un familiar o amigo (inteligencia individual).

Sin embargo, la realidad social nos deja clara constancia de que las TIC y la Web Social han impulsado y reactivado la idea de que la mayoría siempre es más inteligente que la minoría, cuestión ya investigada y corroborada por sociólogos, economistas y físicos (Hazel Knight, Kate H.Gordon, Jack Treynor, Norman L.Johnson o John Graven, entre otros) con anterioridad. Es por ello, que en este sentido las TIC lo que han logrado es impulsar y facilitar la comunicación, es decir, facilitar el camino de compartir conocimientos valiosos para generar soluciones, alternativas, reflexiones y ventajas para la sociedad en su conjunto.

Gracias al desarrollo de estas herramientas de comunicación y poder, las personas, instituciones y todo tipo de colectivos sociales independientemente de su cultura, origen o pensamiento, han tenido la posibilidad de ponerse en contacto y coordinarse con otros para enriquecerse mutuamente. Un ejemplo claro de ello lo tenemos en el surgimiento de los movimientos sociales tales como el 15M, Democracia Real Ya, *Occupy Wall Street* o la Revolución Árabe, y en la puesta en marcha de iniciativas de software libre, las licencias Creative Commons, Bla Bla Car o las campañas de crowdfunding, entre otras, en las que la tecnología y las redes digitales han jugado un papel determinante en su desarrollo.

Movilizaciones, proyectos, iniciativas ciudadanas o creación de plataformas *online* de colaboración en las que se refleja lo que Howard Rheingold denominó “multitudes inteligentes”, Pierre Lévy, “inteligencia colectiva” o James Surowiecki, “sabiduría de las multitudes”. Autores que han defendido el poder de lo colectivo frente a lo individual, de la multitud frente al experto. Defensores de la idea relacionada con que los beneficios provienen de la diversidad, y que tal y como resume Lévy (2005) nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad, no existe ningún reservorio de conocimiento trascendente y el conocimiento no es otro que lo que sabe la gente.

En el capítulo 1 ya resaltábamos la idea del poder ciudadano, en el que las RSV han protagonizado un papel primordial posibilitando la difusión y puesta en común de ideas, reflexiones, información y conocimiento entre los usuarios quienes, aprovechando el poder

otorgado, han hecho de la red una fuente de conocimiento y de beneficios personales y sociales. Con todo, no podemos atribuir únicamente a la tecnología el poder de esta “inteligencia colectiva”, entendida como la potencial ventaja de agregar decisiones individuales (Surowiecki, 2004). Como detalla Surowiecki, para que una multitud de personas sea sabia no basta con contar con los medios (TIC) para poder llevarlo a cabo, sino que el grupo necesita de cuatro condiciones para que esta inteligencia florezca y pueda manifestarse, a saber: diversidad, independencia, descentralización y agregación.

En primer lugar, la diversidad de opiniones es básica y necesaria para la búsqueda de soluciones acertadas dentro de un colectivo. Que cada individuo sustente una información particular, aunque no sea más que una interpretación excéntrica de los hechos conocidos, es fundamental. De lo contrario sería muy difícil lograr alternativas y variedad de opiniones en relación a cualquier tipo de cuestionamiento o realidad que debatir y cuestionar. Así, “los grupos formados por gente demasiado parecida tienen más dificultad en seguir aprendiendo (...), los grupos homogéneos son muy buenos para lo que saben hacer bien, pero poco a poco se vuelven menos capaces de investigar alternativas” (Surowiecki, 2004:58). Además, la diversidad en su valor en sí mismo, de tal manera que el simple hecho de formar un grupo muy diverso mejora las posibilidades de resolver el problema.

En segundo lugar, para James que cada persona posea juicios independientes respecto a los demás es otro de los factores claves en el avance hacia una sabiduría colectiva, sino queda anulado por completo el enriquecimiento que supone para un colectivo el contar con perspectivas diferentes. Como tercera condición ineludible es el poder de la descentralización, esto es, que la gente pueda especializarse y fundarse en un conocimiento local. Ahora bien, Surowiecki manifiesta que esto tiene una parte positiva y otra negativa, o tal y como el señala un punto fuerte y un punto débil.

El punto fuerte de la descentralización es que esta fomenta la independencia y la especialización, sin impedir que la gente coordine sus actividades para resolver problemas difíciles, pero el punto débil es que nada garantiza que una información valiosa descubierta en un punto del sistema sea transmitida al resto de dicho sistema. Por lo que para el autor lo ideal sería que los individuos se especializaran y adquirieran conocimiento local y al mismo

tiempo fuese posible agregar esos conocimientos locales esas informaciones privadas en un acervo colectivo, esto es: Google. El buscador Google utiliza el conocimiento local de millones de operadores de páginas de la Red para lograr unas búsquedas cada vez más inteligentes y más rápidas, pero para que esto se dé es fundamental que toda “multitud” mantenga un equilibrio exacto en los contenidos, es decir, conseguir que el conocimiento individual resulte global y colectivamente útil sin anular al mismo tiempo que siga siendo decididamente específico y local.

En último lugar, el autor resalta el poder de la agregación, es decir, la necesidad de que exista algún mecanismo que haga de los juicios individuales una decisión colectiva que potencie igualmente el aprendizaje y la creatividad. Dicho de otro modo, un mejor aprovechamiento de las oportunidades de agregación que ayude a comportarnos más inteligentemente.

Las TIC, y su posterior evolución hacia las TAC y TEP, han posibilitado que las personas podamos beneficiarnos de nuestra sabiduría individual al ponerla al servicio de todos y todas. Ya que “las decisiones colectivas tienen más probabilidades de ser buenas cuando son tomadas por personas con opiniones distintas que elaboran conclusiones independientes, atendiendo primordialmente a la información privada de que disponen” (Surowiecki, 2004:88). Esta “inteligencia colectiva y universal basada en el intercambio permanente de ideas, opiniones, avances e innovaciones (...) y construida a partir de la participación abierta y diferente (...)” (Méndez, S. y Rodríguez, E. 2011:15) ha dotado de poder al ciudadano. Ciudadanía que a través del aprovechamiento de su tiempo libre y el uso de tecnologías digitales ha contribuido a la mejora del mundo y a atajar problemas sociales. La red ha posibilitado que colaborar y crear sinergias sea mucho más fácil.

Sin duda, compartir experiencias, inquietudes y opiniones a través de espacios alternativos de ocio se ha constituido como un importante vector de aprendizaje. Por mucho que los propios interesados no lo perciban como tal. A continuación realizamos un breve apunte de la implicación de las TIC en la educación, en el aprendizaje y por ende, en el desarrollo humano. Un aspecto que trataremos con más detalle en el capítulo cuarto.

Internet se ha convertido en uno de los medios digitales y sociales donde mejor conviven aprendizaje formal e informal (Haro, 2011). Sin embargo, debido a que su uso se relaciona principalmente con motivos lúdicos y relacionales, su utilización en el ámbito educativo aún no está del todo consolidada. Ahora bien, las experiencias puestas en marcha en entornos educativos formales dejan clara constancia de que el uso de las tecnologías digitales en las aulas supone importantes beneficios en el aprendizaje y el desarrollo personal y social del alumnado. El uso de Internet en el ámbito escolar soporta ciertos riesgos, posibles obstáculos que tratados en el propio entorno de aprendizaje formal, junto a los docentes, posibilitan unas circunstancias idóneas para formar a los alumnos en valores propios de la cultura digital en la que vivimos.

Aprovechar el uso de la red en las aulas supone tener la oportunidad de concienciar e informar a los alumnos en el buen uso de las TIC. En este sentido, la utilización de estas herramientas en educación, además de ser apropiadas para informar sobre cómo evitar los riesgos anteriormente expuestos, se constituyen como herramientas de aprendizaje muy potentes e innovadoras que encajan a la perfección con la teoría del aprendizaje propia de la era digital, es decir, el conectivismo. Modelo de aprendizaje expuesto por el teórico de la enseñanza George Siemens (2006) en el que se define el aprendizaje como caótico, diverso, desordenado, continuo, multifacético y fundamentado en la construcción de redes.

Bajo esta conceptualización del aprendizaje, Internet se instaure como un recurso educativo necesario. No sólo como herramienta de aprendizaje que posibilita diversión, entretenimiento, socialización e hipercomunicación en las aulas, sino también como medios sociales que promueven el aprendizaje colaborativo en red, el enriquecimiento mutuo (Lévy, 2004; Surowiecki, 2004; Rheingold, 2006) y el empoderamiento de las personas (Reig, 2012; Moya, 2011; Creus, 2011). En otras palabras, la red como medio para aprender en cualquier momento y lugar, no únicamente en el ámbito educativo más formal, sino también en espacios no formales e informales como lo es el ámbito del ocio.

Los espacios virtuales nos facilitan la puesta en común de ideas, reflexiones, información y conocimientos entre las personas y, por consiguiente, la red se concibe como una fuente de conocimiento y de beneficios personales y sociales. Igualmente, la utilización de estas tecnologías sociales en el aula supone importantes beneficios para la mejora de los contextos

de aprendizaje. Las clases se tornan más dinámicas y atractivas y su uso actúa como un recurso muy motivador ya que “(...) el alumnado puede expresar su opinión, relacionarse con otros, contestar a una pregunta del profesor, interactuar con el resto de compañeros, publicar vídeos u otros archivos multimedia” (Ayala, 2012:16). Por consiguiente, en los últimos años, el uso de las TIC e Internet como herramientas de aprendizaje ha ido en aumento y son numerosas las experiencias positivas que así lo demuestran.

A modo de ejemplo podemos destacar dos prácticas relevantes: 1) el Proyecto Facebook y la posuniversidad y 2) el uso de la red social Edmodo con alumnado de 5ª de primaria.

La primera buena práctica corresponde a una experiencia de educación participativa llevada cabo durante el año 2009 en la Universidad de Buenos Aires de Argentina (UBA) de la mano del filósofo Alejandro Piscitelli. El objetivo de la iniciativa consistió en experimentar nuevas rutinas de aprendizaje y enseñanza y, para ello, más de 250 (no) alumnos se dedicaron a estudiar la red social Facebook, en buena parte, desde el propio Facebook. Una de las claves del proyecto fue cambiar el modelo de impartición de las clases presenciales. El 60% eran impartidas por (no) alumnos, el 20% por invitados externos y el 20% restante por docentes. Asimismo, se otorgaron nuevos roles a los alumnos como líder de proyectos, integrador, documentalista y/o visualizador, y la evaluación fue continua. Como era de esperar, los resultados fueron muy ricos y positivos en cuanto al aprendizaje se refiere, lo que destapó la necesidad de repensar los modos en los que se enseña y se aprende por un lado, y dejó patente el poder de la red como alfabetizador digital por otro.

La segunda experiencia educativa que presentamos responde al uso de la red social cerrada (control interno) Edmodo a lo largo del curso 2011-2012 con alumnos de 5º de primaria del colegio Ricardo Codorniú de Alhama de Murcia. Tal y como expone su impulsor, el profesor Alejandro Guillamón, la razón de su utilización fue la eliminación de los límites físicos de la escuela y, por ello, el primer paso fue comprobar el acceso a Internet del que disponían los alumnos. Tal y como expone el profesor, el uso de Edmodo con fines educativos posibilitaba que el alumno se pudiese conectar en casa, contactar con sus compañeros para preguntas dudas, ayudar a resolver las de otros, revisar la tarea realizada en clase, compartir sus aficiones, etc. En pocas palabras, además de aprender cuestiones de carácter instrumental, esta iniciativa de su de

RSV en el aula posibilitó, al mismo tiempo, incidir en aspectos actitudinales y centrados en el uso responsable de la red.

En conclusión, experiencias educativas a través del uso de las TIC y los espacios virtuales en red que dejan clara constancia de su poder como recursos de aprendizaje. Medios sociales que nos ayudan a interiorizar las conceptualizaciones de ocio y aprendizaje hasta ahora contempladas. Así, lejos de concebir el ocio digital como meras actividades destinadas a pasar el rato y la diversión, deben de considerarse como un ámbito social de aprendizaje. Y, más allá de ligar la noción de aprendizaje con contextos formales, admitirlo como una experiencia ubicua que atraviesa los muros académicos y se instaura a lo largo de toda la vida.

2.3.4 Herramienta y espacio de empoderamiento y participación (TEP)

El ser humano es social por naturaleza y como tal le gusta relacionarse, comunicarse, colaborar, compartir y participar en sociedad. De hecho, estamos siendo partícipes y testigos de un momento histórico en el que las personas hemos ido apropiándonos paulatinamente de la tecnología no sólo en beneficio propio o como instrumento útil que nos hace más cómodo el día a día, sino que además hemos aprendido a hacer un uso social de la tecnología para generar innovación social colaborativa.

Gracias a la tecnología los individuos como usuarios conectados nos estamos transformando en auténticos agentes sociales de cambio. Apoyándonos en las ventajas que ofrece la red y los medios sociales, y en especial el poder que nos proporcionan la red vamos buscando y generando nuevas formas para solucionar los problemas que nos rodean. Es por ello que podemos certificar que las TIC han sido la clave fundamental para nuestro empoderamiento como personas porque a través de éstas podemos “publicar, influir, comunicarnos, agruparnos, descubrir nuestras aficiones, agruparnos a ellas, sentirnos parte de algo mayor, descubrir que no estamos solos y todo ello con un coste muy bajo” (Prólogo José de la Peña Aznar en Fundación Cibervoluntarios, 2011: 5).

Tal y como explica Ignacio Fernández, fundador de “Literaturas.com”, las acampadas y concentraciones en las plazas de las ciudades de todo el mundo, con personas y herramientas tecnológicas para su difusión en tiempo real, son acontecimientos globales que están marcando la tendencia de la participación colectiva en los asuntos públicos. Pero, ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de “empoderamiento ciudadano a través de las TIC”?, ¿qué significa el término “empoderamiento” al que tantas veces nos estamos refiriendo?

Curiosamente si buscamos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) o en la enciclopedia Wikipedia el significado de la palabra “empoderar” podemos comprobar como en ambas exposiciones se tiende a confundir en término “empoderar” como la noción de “apoderar”. Esto es, las definiciones mezclan el “tener poder para” con el “tener poder sobre”, matiz importante que influye notablemente en lo que hasta el momento hemos ido analizando como ejemplos de “ciudadanos empoderados”. Por consiguiente, es importante dejar clara constancia de que cuando usamos el término “empoderar” ligado a las TIC, nos estamos refiriendo en todo momento al “poder para”, o lo que es lo mismo, hacemos alusión a las capacidades que alguien, individuo o grupo, posee para poder así asumir la responsabilidad sobre su propio futuro.

Maruri (2013) fundador y consultor senior del Think Creative Bussiness, expone que el empoderamiento es una capacidad que no pasa de ser un mero potencial hasta que no se pone en acción y es por ello, que se podría definir el “poder sobre” como un potencial de autoridad sobre otros, mientras el “poder para” lo es de la responsabilidad personal. Así podríamos sintetizar diciendo que empoderar significa tener la capacidad para transformar las realidades. Por su parte, Yolanda Rueda, fundadora y actual presidenta de la Fundación Cibervoluntarios²⁰, opina que el compromiso de la ciudadanía no es otro que mejorar el mundo junto a un aliado: la tecnología.

Por su parte para Álvaro Blanco, consultor TICpD (Tecnologías de información y comunicación para el desarrollo) en Funredes, Organismo No Gubernamental Internacional

²⁰ Entidad sin ánimo de lucro atípica compuesta por emprendedores sociales que apasionados del mundo de las Nuevas Tecnologías, la Comunicación y Voluntariado trabajan con una visión de utilizar las nuevas tecnologías para potenciar la innovación social y propiciar el empoderamiento ciudadano. Más información: <http://www.cibervoluntarios.org/>

dedicado a la difusión de las TIC en los países en desarrollo, en particular en América Latina y el Caribe, las TIC han sido el soporte básico que ha permitido y permite el empoderamiento de la ciudadanía y los ciudadanos a través de la apertura a diferentes conocimiento, culturas e ideas que nos permiten que desde cualquier lugar podamos tener visión y proyección, y podamos tener apoyos, capacidad de convocatoria. Usar es publicar: Las RSV redefinen el concepto de participación en la web y, en consecuencia, complejiza la tajante separación entre usuarios observadores y creadores que postula Jacob Nielsen en la ley del 90-91. Según Nielsen, en la mayoría de las comunidades en línea el 90% de los usuarios observa y nunca contribuye, el 9% realiza contribuciones esporádicas, mientras que sólo el 1% es el responsable de la creación de la mayoría de los contenidos.

Asimismo, es importante destacar las nuevas formas de participación política que han motivado las tecnologías digitales. Herramientas, aplicaciones o plataformas creadas para avanzar hacia una democracia más participativa que ha posibilitado que la ciudadanía pueda implicarse en la toma de decisiones políticas. Un ejemplo de ello son las plataformas como *Agora Voting*, *Loomio* o *Appgree*. *Agora Voting*²¹ es un software libre de votaciones que permite a cualquier organización realizar procesos electorales de forma segura, flexible, transparente y a un precio competitivo. *Loomio* es una plataforma en red para tomar decisiones de manera conjunta. Una herramienta que empodera a organizaciones y comunidades para transformar discusiones en acción, dondequiera que sus miembros se encuentren. Y *Appgree* se trata de una aplicación (App) gratuita que advierte una forma de participación y comunicación diferente con el objetivo de posibilitarnos la puesta en común de manera rápida y sencilla. En definitiva, la tecnología ha contribuido a posibilitar una cultura digital más participativa. Nuevas formas de expresión a través de la red de redes.

Por último, exponemos tres iniciativas que, fundamentadas en el uso de herramientas tecnológicas y parte de un ocio digital conectado responsable, han desembocado en la mejora de la calidad de vida de las personas. Tres casos singulares de gran éxito social y personal.

²¹ Más información: <https://agoravoting.com/>

2.3.4.1. Wikipedia, la enciclopedia online de acceso libre

En enero de 2001 la Wikimedia Foundation Inc., organización sin ánimo de lucro con sede central en San Francisco, dio salida al proyecto Wikipedia. En primera instancia, su fundador Jim Wales, pretendía crear una enciclopedia al uso pero en formato digital, pero rápidamente, y debido a su bajo impacto, se percató de que la clave estaba en generar una enciclopedia libre. En la que personas de todo el mundo participasen, recopilasen y desarrollasen contenidos que pudiesen ser difundidos libre y globalmente.

En la actualidad, Wikipedia es una enciclopedia online libre, gratuita, disponible en varios idiomas y escrita de manera colectiva y voluntaria por miles de usuarios, que según datos de la web Alexa.com, sitio web que se encarga de calcular el tráfico de las páginas web en todo el mundo, dentro del ranking mundial de sitios web más visitados, se sitúa en 7ª posición a nivel mundial, y en segundo lugar en España. Se ha posicionado como una fuente destacada de consulta por parte de todo tipo de usuarios y la componen un total de 763.276 artículos en español (y más de 100.000 en euskera). Su éxito se fundamenta en que es una enciclopedia basada en la herramienta Wiki, que da la oportunidad a las personas de compartir y aportar información y todo tipo de contenidos de manera desinteresada. La Wikipedia permite poner nuestra inteligencia y nuestro tiempo libre a trabajar conjuntamente para crear cosas que de forma individual, o desde una empresa o institución, sería imposible crear.

2.3.4.2. Movimiento 15M Bilbao

Las TIC y las RSV, como herramienta de comunicación y difusión, han ofrecido a los ciudadanos la posibilidad de expresarse en primera persona sin necesidad de intermediarios, y su uso ha desempeñado un papel importante en el estallido de las movilizaciones sociales surgidas en los últimos años en Oriente Medio, el Norte de África, Grecia o España. Este tipo de dinámicas sociales con forma emergente tanto de protesta social como de hacer política, son un claro ejemplo de que a las personas nos gusta participar, compartir y expresarnos. Más aún si los medios nos los permiten.

Claramente, Internet y las RSV jugaron un papel fundamental en la difusión y seguimiento de este tipo de movilizaciones, adquiriendo el rol de catalizadoras del malestar social. Pero además, a posteriori, las RSV pasaron a convertirse en espacios virtuales de comunicación y participación que hicieron posible que muchas personas continuasen mostrando su apoyo. Es así que el uso de las RSV como herramientas de empoderamiento ciudadano se transformaron en nuevas prácticas de ocio digital conectado.

Sin embargo, y tal y como se señala en el estudio *Dinámicas sociales en torno a las movilizaciones del 15M en Bilbao* elaborado por el equipo de investigación del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, estas movilizaciones no fueron lideradas en su inmensa mayoría por jóvenes, tal y como se publicaba en los principales medios de comunicación escritos. Y es que el perfil del “indignado” no responde a personas jóvenes, principales afectadas del sistema actual. Por el contrario, se observó que los verdaderos protagonistas tendían a ser personas adultas de entre 30 y 55 años, con un alto grado de formación y en general (58%) con trabajo. Es por ello, que estos datos nos revelan que en última instancia la familiaridad con la tecnología, propia de los jóvenes nativos digitales, no determina su aprovechamiento. Sino que estos datos nos revelan la necesidad de impulsar una educación en ocio digital que forme a los jóvenes, agentes de cambio del futuro, en el uso útil y beneficios de la red. Los jóvenes deben conocer y aprovechar el potencial de las TIC y las RSV como herramientas de cambio y de aprendizaje, ya que ellos, simplemente las conciben como medios sociales para divertirse.

2.3.4.3. Cibervoluntarios, voluntariado tecnológico

La Fundación Cibervoluntarios es una entidad sin ánimo de lucro que nace en el año 2001 en Madrid. Está compuesta por emprendedores sociales cuya visión es utilizar las nuevas tecnologías como medio para la innovación social y el empoderamiento ciudadano, y sus principales objetivos son:

1. Fomentar la adopción y utilización de las TIC por parte de ciudadanos, ONG e instituciones.

2. Favorecer un uso responsable y adecuado de los contenidos, servicios, herramientas y accesos a la Sociedad de la Información y del Conocimiento.
3. Impulsar la creación, capacitación y movilización de un voluntariado tecnológico.
4. Crear conciencia social: generar actitudes sociales y culturales positivas hacia la importancia de las Nuevas Tecnologías para el desarrollo y avance de la sociedad.
5. Suprimir cualquier barrera que impida el conocimiento y uso de las Nuevas Tecnologías, especialmente las físicas, sociales y culturales.
6. Fomentar la participación a través de las TIC y el uso responsable de estas herramientas entre la juventud.

Su mayor activo son los cibervoluntarios, personas curiosas, proactivas, con ganas de aprender, pasión por compartir y entusiasmo por las TIC que dan a conocer, de forma desinteresada, las posibilidades que ofrece el uso de la tecnología de una forma útil, sencilla y eficaz. Esta ayuda se ofrece por medio de la impartición de cursos, charlas, talleres o eventos que se realizan bien a través de la red o de manera presencial.

En última instancia, nos encontramos ante nuevas formas de hacer voluntariado, esto es, nuevos ocios solidarios digitales, que han sido motivados por el desarrollo de las TIC. La función de los cibervoluntarios es ayudar de manera altruista a eliminar las brechas digitales que por diversas razones han surgido en la era digital, con la finalidad última de lograr que todas las personas tengan, por igual, la oportunidad de acceder, conocer y utilizar las nuevas tecnologías. Una vez más, nos encontramos ante otra tipo de práctica de ocio digital cuya base son las TIC e Internet y que debido al impacto de la tecnología hace posible la vivencia de experiencias valiosas de ocio.

En definitiva, estos tres casos son simplemente un ejemplo que nos sirve para ilustrar de qué manera en el contexto de una cultura digital han surgido nuevas posibilidades de ocio.

Nuevos ocios digitales en los que el papel de las herramientas tecnológicas ocupa el eje central o la base del mismo. Nuevas prácticas y experiencias de ocio en red que aportan beneficios.

2.4. Síntesis del capítulo

El objetivo de este segundo capítulo ha sido plasmar una panorámica general de los pros y contras que giran en torno al uso de Internet. Dicho de otro modo, acabamos de exponer las diferentes vertientes que nos ofrece la red de redes desde la perspectiva de riesgos y oportunidades. Las características intrínsecas de Internet, como puede ser el anonimato, provoca de riesgos pero, al mismo tiempo, su arquitectura abierta y sencilla posibilita que pueda utilizarse como una herramienta útil y beneficiosa. Todo depende del uso que se realice de esta herramienta y el tipo de prácticas que se desarrollen en el espacio virtual propio de la era digital.

En término generales, los medios de comunicación de masas han tendido a mostrar la cara más negativa de la red (*ciberbullying*, estafas, virus, etc.). Lo que ha provocado la instauración de una representación social negativa al uso de Internet, sobre todo entre la parte de la ciudadanía “inmigrante digital” para quienes el uso cotidiano de las TIC ha supuesto un profundo cambio en sus vidas. Una transformación en la manera de vivir en sociedad, en la forma de trabajar, de hacer la compra, de comunicarse, informarse, etc.

En cuanto a los riesgos asociados a la red hemos destacado siete: riesgos de contenido, riesgo de entablar contacto con desconocidos, riesgo de vulneración de la privacidad e intimidad personal, riesgos comerciales y técnicos (virus, estafas a través de Internet , etc.), riesgo de adicción y uso abusivo de la red, riesgo de sufrir o ser víctima de acoso virtual (*ciberbulling*, *sexting* o *grooming*) y, por último, riesgos de superficialidad, distracción e infoxicación, esto es, riesgos derivados del tipo de estructura de la red, es decir, hipervínculos, exceso de información, etc.

En cuanto a las oportunidades o ventajas que el uso de Internet ha posibilitado se han detectado cuatro: como un espacio en red para divertirse y entretenerse (nuevas experiencias de ocio), como un espacio más que permite la socialización constante y la hipercomunicación, como

un espacio en el que poder aprender de y con otros a través de la generación de conocimiento compartido y creado y, por último, Internet como un espacio óptimo para participar en sociedad y poder así tener una vía en la que expresarnos, esto es, un espacio en el que empoderarnos, alzar nuestra voz y compartir impresiones. Oportunidades que no hacen más que enriquecer nuestras vidas.

CAPÍTULO 3

EL OCIO Y E-OCIO DE LOS JÓVENES (16-18 años)

CAPÍTULO 3: EL OCIO Y E-OCIO DE LOS JÓVENES (16-18 años)

3.1. Introducción

3.2. Los jóvenes en la Era Digital

3.2.1 Aproximación al concepto de joven

3.2.2 Características de la generación digital

3.3. El ocio de los jóvenes (16-18 años)

3.3.1 Tiempo libre disponible de los jóvenes

3.3.2 Prácticas de ocio de los jóvenes

3.3.2.1. Fenómeno lonja, espacio de ocio autogestionado

3.4. El e-ocio de los jóvenes (16-18 años)

3.4.1. Equipamiento tecnológico, tiempo y acceso a Internet

3.4.2. Motivaciones y usos de Internet

3.4.3. Valoraciones y actitudes ante la red

3.5. Tipologías de e-ocio

3.5.1. E-ocio social: redes sociales virtuales

3.5.2. E-ocio lúdico: videojuegos

3.5.3. E-ocio móvil: conectividad sin límites

3.5.4. E-ocio transmedia

3.6. Síntesis del capítulo

3.1. Introducción

El uso de las tecnologías digitales es el elemento que, muy probablemente, simboliza mejor, además de protagonizarlo, el cambio de época – Era Digital – que estamos viviendo. Y no cabe duda alguna del efecto que su uso masivo está teniendo en la forma de comunicarse y relacionarse de los jóvenes, es decir, sobre la manera en que los jóvenes construyen su identidad y su “forma de estar en el mundo” (Calderón, 2014). En este capítulo analizamos las características de los jóvenes y su ocio en la Era Digital. Se pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo son los jóvenes nativos digitales? ¿De qué manera emplean el tiempo libre del que disponen? ¿Por qué invierten tanto tiempo inmersos en la realidad virtual? ¿Qué hacen?

En primer lugar, describimos las principales características que definen a la generación digital, es decir, los rasgos comunes que, en términos generales, comparten los jóvenes nacidos en la década de los 90 bajo el contexto sociotécnico descrito en el Capítulo 1. Una generación que, al nacer rodeada de pantallas, han adoptado la tecnología como algo connatural a sus vidas y, por ende, poseen unos rasgos propios que les identifican.

En segundo lugar, nos centramos en analizar en concreto cómo es el ocio y el e-ocio digital de esta generación de jóvenes sociales, móviles y prosumidores, con especial atención a la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV), contexto geográfico de este estudio. Primeramente, hacemos alusión a los principales aspectos que definen el ocio juvenil resaltando dos: el tiempo libre del que disponen y las actividades que practican en este tiempo. A continuación, nos centramos en examinar en exclusiva las prácticas de ocio relacionadas con el espacio virtual (ocio digital conectado). Por un lado, describimos los aspectos base de este tipo de ocio, a saber, el equipamiento tecnológico, el tiempo de uso de Internet, la compañía de uso, principales usos, motivaciones, etc. Y, por otro lado, resaltamos cuatro tipos de ocio en red que han adoptado cierta relevancia:

1. El e-ocio social
2. El e-ocio lúdico
3. El e-ocio móvil
4. El e-ocio transmedia

Por último, realizamos una síntesis del capítulo que refuerce, de alguna manera, el efecto que están teniendo las tecnologías digitales en la construcción de la identidad de los jóvenes y en la transformación de su ocio, ligado al uso de Internet.

3.2. Los jóvenes en la Era Digital

Comprender la manera en la que los jóvenes viven su ocio supone previamente conocer en profundidad cómo son estos. Por esta razón, la primera parte de este tercer capítulo la centramos en analizar, a través de diferentes autores y perspectivas, los principales rasgos de la generación de jóvenes nativos interactivos, la primera generación de jóvenes que han nacido en pleno desarrollo de un mundo digitalizado. Al nacer en un contexto diferente al de sus progenitores, estos jóvenes han adoptado unos rasgos y valores que les definen e identifican. Conozcámoslos.

3.2.1 Aproximación al concepto de joven

Realizar una panorámica del ocio de los jóvenes de cualquier contexto geográfico resulta una tarea un tanto complicada, básicamente, porque es muy complejo determinar quien es, o no, joven. La etapa de la juventud es un periodo ya de por sí difuso y es por ello que resulta dificultoso ajustar quién pertenece a la etapa y quien no. Además, no debe comprenderse la juventud como una categoría uniforme de análisis (Elzo, 2000), sino que debe hablarse más bien, de los jóvenes que actúan como actores sociales, políticos y culturales (Merino, 2010). En este sentido, ¿qué significa ser joven?

Los jóvenes no son ningún concepto teórico abstracto, sino una realidad observable, comprobable y verificable. Desde un punto de vista biológico, en principio, parece que la etapa inicial de la juventud, comienza cuando se empiezan a producir cambios fisiológicos en el niño hacia la madurez, y se prolonga hasta que el joven es considerado socialmente independiente. Asimismo, la fase vital de la juventud es definida socialmente por su “estado inacabado”, por estar “en proceso de construcción”. Un proceso en el que influyen factores externos, culturales y sociales. Tal y como afirman Mallan y Pearse (2003), la juventud es frecuentemente considerada

como un estado de “conversión”, como el camino hacia la condición adulta. Un proceso que en ocasiones resulta tortuoso para el joven.

El sociólogo Pierre Bourdieu (1978) define a los jóvenes desde tres perspectivas diferentes. Desde el sentido sociológico establece un límite etario porque produce sujetos sociales con relación a prácticas culturales específicas. Desde un sentido cultural señala la producción de relaciones sociales, como las que se organizan entre el vínculo joven-adulto y que ponen en funcionamiento un modo de organización en torno a la educación y el trabajo. Y, por último, desde el punto de vista biológico apunta que la edad es un dato socialmente manipulado y manipulable para indicar el peso simbólico que existe en torno a valores socialmente contruidos. Por su parte, Feixa (1994) opina que hablar de jóvenes supone hacer referencia a un conjunto de formas de vida y valores, en términos de cultura juvenil. Este concepto no sólo serviría para apelar a una etapa de la vida, sino también a la condición de una existencia que exige tener reconocimiento, tanto en su especificidad social como en sus producciones.

No obstante, con el fin de acotar la muestra de jóvenes seleccionados, en este estudio hemos optado por seleccionar a los jóvenes en función de la variable edad. Un aspecto en el que diferentes organismos y autores ya han establecido unas pautas. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece el periodo adolescente entre los 10 y los 19 años de edad y el de la juventud entre los 15 y los 27. El Instituto de Juventud de España (INJUVE, 2012) diferencia entre preadolescentes (9-13), adolescentes (14-20) y jóvenes (21-24). Sin embargo, a la hora de llevar a cabo estudios y estadísticas y emplear metodologías cuantitativas, al igual que el Observatorio Vasco de Juventud (OVJ), los intervalos de segmentación etarios que tienden a establecerse son de entre 15-19, 20-24 y 25-29. Por su parte, el sociólogo Javier Elzo (2000) efectúa una distinción entre preadolescentes (12-14), adolescentes (15-17), juventud (18-24) y juventud prolongada (25-29).

En lo que respecta a la CAPV, ámbito central de análisis de esta tesis, el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT, 2012) establece los parámetros etarios en 15-24, 25-34, 35-44 y 45 y más, y el Gabinete de Prospección Sociológica de la Presidencia del Gobierno Vasco (2015) diferencia entre 15-29, 30-45, 46-64 y ≥ 65 . En definitiva, establecer un intervalo de edad concreto para delimitar el constructo social de ser joven es una cuestión arriesgada;

sin embargo, es preciso establecerlo para concretar los análisis. En esta ocasión se ha optado por analizar a los jóvenes de entre 16 y 18 años que son estudiantes de Bachillerato. Tal etapa educativa y franja etaria corresponde con la investigación «De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales», proyecto coordinado (EDU2012-39080-C07-00) y cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013), en la que se enmarca esta tesis.

Es importante resaltar que, independientemente del intervalo de edad que se analice, la juventud es una etapa vital decisiva en la construcción de la identidad personal. Sobre todo en lo referente al establecimiento de relaciones de los jóvenes con sus pares (amigos), la familia y el entorno. Analizar en profundidad a los jóvenes de entre 16 y 18 años nos conduce a la revisión de otra cuestión central en este estudio y es que estos jóvenes han nacido inmersos en pleno desarrollo de la Era Digital. Por consiguiente, existen muchos autores que se han centrado en delimitar los rasgos propios que estos presentan. Veamos, a continuación, cuáles son estos rasgos

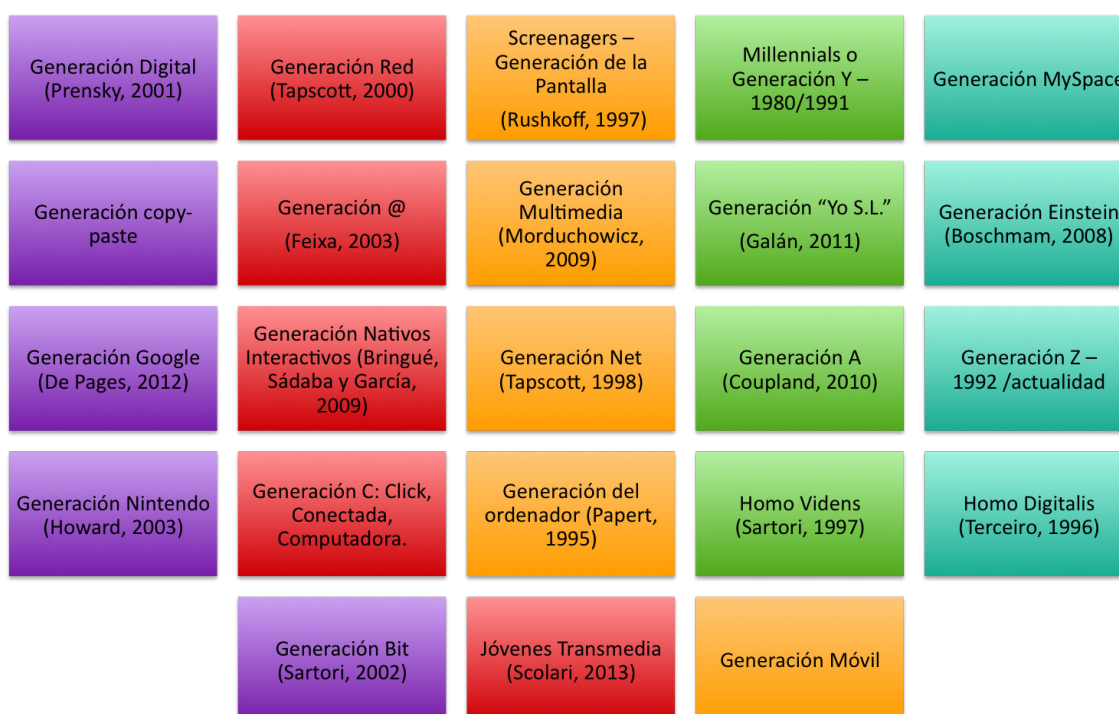
3.2.2 Características de la generación digital

Son numerosas las expresiones que diferentes autores han empleado para definir a los jóvenes que han nacido en la década de los 90 en plena construcción y desarrollo de la sociedad digital (véase la figura 7). Jóvenes que, como venimos señalando, se encuentran en una etapa vital de transición hacia la madurez.

Un período de cambios profundos y de gran inestabilidad emocional donde los jóvenes se topan ante una lucha constante por la construcción de su realidad psíquica, la reconstrucción de sus vínculos con el mundo exterior, el desarrollo de su identidad personal (Erikson, 1981) y, al mismo tiempo, por su hoy incierto futuro. Además de desarrollarse envueltos de una cultura en red, estos jóvenes han crecido en un contexto socioeconómico y educativo muy diferente al de sus progenitores y docentes y, por ende, adquieren unas características particulares que les diferencian.

En términos generales, esta generación se ha desarrollado en un contexto social de bienestar material y alto consumismo; una sociedad de la abundancia, despreocupada y gozosa de los parabienes de todos los derechos y alejada de sus deberes (Méndez, S. y Rodríguez, E., 2011:25). Jóvenes que forman parte de una cultura centrada en el “haz lo que quieras” que instauraron sus abuelos en mayo del 68 y en el “consume para ser feliz” que les han posibilitado sus familiares y el entorno de bonanza económica en el que han vivido (García, 2009).

Figura 7 . Nociones para definir a los jóvenes nacidos en la Era Digital



Fuente: actualización de García, F. Gertrudis, F. Durán, J; Gamonal, R. y Gálvez M^a. (2011)

En palabras de Méndez y Rodríguez (2011) nos encontramos ante unos jóvenes que son:

(...) hijos del disfrute que no han conocido las carencias de las necesidades más primarias y han crecido en entornos seguros protegidos de cualquier riesgo. Que viven en sociedades sobreestimuladas, desconocedores del poder del silencio; de las enseñanzas de la frustración; de la creatividad que ofrece el aburrimiento. No saben que es la disciplina

porque no han sido presionados por ella. Viven ajenos a la cultura del esfuerzo, embriagados por la cultura del disfrute. No conocen la imaginación que procura la escasez. Carecen de modelos de liderazgo próximo porque han asistido a la denostación de la autoridad adulta. Se han quedado hipotecados por los beneficios de la sociedad del bienestar, por la mercadotecnia del consumo y no pueden alzar el vuelo (Méndez, S. y Rodríguez, E., 2011:25-26).

Pese a contar con aspectos diferenciadores acordes al contexto social concreto en el que han nacido, estos jóvenes han sido examinados en términos generacionales por diversos autores desde diversos puntos de vista. Mostramos a continuación algunos de estos diagnósticos:

Don Tapscott (1998), uno de los autores pioneros en el estudio de esta generación nacida en plena revolución tecnológica de Internet, hace alusión al término de generación net. Para el autor esta (r)evolución social y de masa se debe fundamentalmente a los diferentes usos que la ciudadanía ha otorgado a los medios de comunicación: unos medios de masas que han convertido al usuario en receptor pasivo y un agente activo de reproducción de contenido. Tapscott opina que la generación net es una generación afortunada dado a que “sus miembros están liberándose de los medios unidireccionales y centralizados del pasado y comienzan a configurar su propio destino” (Tapscott, 1998:30). Esta generación tiene según Tapscott diez rasgos distintivos; una serie de características con las que otros autores no están del todo de acuerdo.

En primer lugar, Tapscott opina que los jóvenes de la generación net adoptan un papel activo en la búsqueda y creación de la información. Según el autor, cuando los jóvenes se conectan a Internet se exponen a sí mismos y pueden llegar a revelar sus pensamientos más íntimos con gran franqueza emocional e intelectual; aún siendo conscientes, en todo momento, del peligro que entraña compartir información personal en la red. El autor presenta la manera en que Internet está incitando a los niños a pasar de una orientación local a una global, de ahí que sean más respetuosos en el sentido de inclusión social. Asimismo, y al contrario de lo que opinan algunos críticos, Tapscott afirma que el entorno interactivo, además de favorecer la libertad de expresión de los más jóvenes, influye en la mejora de sus habilidades verbales y la expresión de ideas y opiniones definidas.

Entre tanto, para el autor, la generación net se sitúa siempre un paso por delante de los creadores de *software* y productores de contenido, por consiguiente, siempre están buscando la forma de hacer mejor las cosas. Les molesta que sus ideas no sean tomadas en serio por el simple hecho de ser menores de edad, y por eso se encuentran constantemente preocupados por su madurez.

Tapscott afirma que para la generación net la tecnología es como el aire, y que la conciben como una herramienta necesaria en sus vidas. Aún más, el autor hace referencia a la inmediatez como factor clave de esta generación: son jóvenes que esperan que las cosas sucedan rápidamente, al instante. De ahí su frustración cuando algo no les sale bien a la primera. Por último, según Tapscott estos jóvenes en red tienen cierto recelo de la información que se emite por televisión y de productos de compañías como Microsoft. A pesar de que conocen que en Internet se pueden utilizar identidades falsas o la información puede ser engañosa o inservible, la generación net tiene muy en cuenta la fuente de dónde procede.

De modo similar, en el año 2001, el investigador Marc Prensky sacó a la luz el famoso término nativos digitales. Una expresión que ha adquirido un gran calado a nivel social en los últimos años al convertirse en el vocablo más utilizado por diferentes públicos para definir a los nacidos en plena Era Digital. Un concepto a la vez muy cuestionado al generar el equívoco de considerar a los jóvenes nativos digitales como jóvenes competentes digitales. Dicho de otro modo; aunque se tenga facilidad de manejo de las tecnologías digitales, ello no determina directamente su buen uso.

El término nativo digital proviene de la reflexión realizada por el ecléctico autor en su artículo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001b), donde establece una diferencia entre los perfiles de nativos e inmigrantes digitales en base a los diversos usos y accesos realizados por diferentes generaciones. En este artículo Prensky define a los nativos digitales como sujetos que quieren recibir la información de forma ágil e inmediata; jóvenes que se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos, que prefieren las imágenes a los textos, el acceso aleatorio, que se inclinan por el azar (desde hipertextos enlazados) y que, además, funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red, debido a que tienen la conciencia de que van progresando. Estos hábitos les reportan satisfacción y recompensas inmediatas y frecuentes; hecho por el que

prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional o “trabajo serio”. Por otro lado, Prensky define a los inmigrantes digitales como las personas que no han nacido en plena explosión digital, y para quienes su misión consiste en adaptarse al nuevo entorno y aprender el lenguaje propio de los jóvenes nativos digitales.

Sin embargo, esta distinción de términos entre nativo e inmigrante digital queda hoy ya un tanto obsoleta. El propio autor en el artículo *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom (2009)* puntualiza y adelanta que esta distinción llegará a ser cada vez menos relevante. Sugiere que pensemos en términos de “sabiduría digital”, entendida ésta como la capacidad para encontrar soluciones prácticas, creativas y de contenido apropiado, y como la satisfacción emocional que implican las soluciones a los problemas humanos. Sabiduría que se adquiere con el propio manejo de la tecnología y a través del uso prudente de ésta para realzar nuestras capacidades:

La forma en que utilicemos estos recursos, la forma en que los filtremos para encontrar lo que necesitamos depende de nosotros. Debemos de ser concientes que la tecnología es un medio de ayuda muy importante en la formación de nuestra sabiduría y así poder tomar decisiones y juicios mas acertados. La tecnología por si misma no substituirá la intuición, el buen juicio, la moral y la capacidad para resolver problemas. Pero en un futuro inimaginablemente complejo, la persona realzara sus capacidades gracias a la tecnología digital, incrementando así su sabiduría (Prensky, 2009: 705)²²

En la misma línea, los autores John Palfrey y Urs Gasser (2008), codirectores del Grupo de Investigación Internacional Digital Natives, consideran que no todos los nacidos en la era de Internet pueden considerarse nativos digitales. Palfrey y Passer han criticado la manera errónea en la que se ha interpretado socialmente el término. Opinan que para ser nativo digital hay que compartir una cultura global, no por determinación de edad, sino por experiencias con las TIC y el impacto que estas tienen en la vida. De hecho, señalan que aquellos no nacidos dentro

²² *How and how much they make use of these resources, how they filter through them to find what they need, and how technology aids them will certainly play an important role in determining the wisdom of their decisions and judgments. Technology alone will not replace intuition, good judgment, problem-solving abilities, and a clear moral compass. But in an unimaginably complex future, the digitally unenhanced person, however wise, will not be able to access the tools of wisdom that will be available to even the least wise digitally enhanced human*

del marco digital pueden llegar a tener una capacitación semejante a la de sus homólogos más jóvenes.

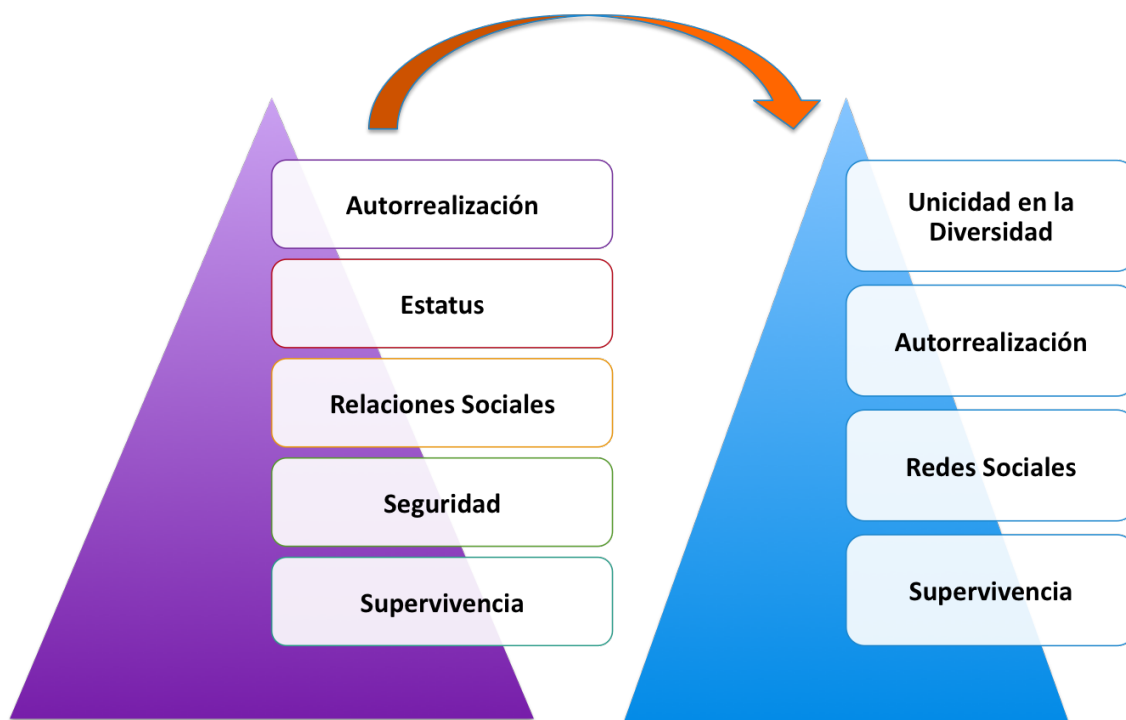
Por su parte (2003), Carles Feixa designa a la juventud de la Era Digital como la generación @. Emplea este símbolo para plasmar una cultura digital basada en la imagen. Feixa se fija en el impacto y en las transformaciones contemporáneas que Internet y las TIC han producido en la cultura juvenil, en las concepciones del tiempo y el espacio y en las modalidades del consumo cultural de los jóvenes. En este caso, y como símil al “tiempo atemporal” y “virtualidad red” al que hacía referencia Castells (2001), Feixa hace alusión a tres tipos de relojes: el de arena, el analógico y el digital. A través de este último plasma la concepción virtual del tiempo en el cambio de milenio, afirmando que mientras el espacio se globaliza y des-localiza de forma paralela, el tiempo se eterniza y se hace más efímero de forma sucesiva.

El holandés Jeroen Boschma (2008) opta por centrarse en los intereses y prioridades de los nativos digitales, basándose en la tradicional pirámide de necesidades humanas de Maslow: 1. Supervivencia, 2. Seguridad, 3. Relaciones Sociales, 4. Estatus y 5. Autorrealización. Boschma declara que la generación einstein, tal y como él la denomina, tiene otras necesidades diferentes a las generaciones anteriores. Boschma se centra en el último estadio de la pirámide de Maslow y hace referencia a que esta generación einstein se siente realizada porque “son ellos mismos” y se sienten perfectos tal y como son.

El autor expone que alcanzar la autorrealización no es la máxima aspiración de la generación de jóvenes nacidos en la Era Digital, sino que en el siglo XXI, una sociedad más tecnologizada que nunca antes, ya se ha avanzado hacia un sexto nivel al que califica como “unicidad en la diversidad”. Se hace referencia así a un sentimiento de colectividad que caracteriza a esta generación, que aspira a crear un nuevo mundo en el que se conserve lo bueno del antiguo.

En este sentido, según Boschma la pirámide de Maslow quedaría de la siguiente manera: 1. Supervivencia, 2. Relaciones Sociales, 3. Autorrealización y 4. Unicidad en la diversidad (véase figura 8). Los niveles de estatus y seguridad son estadios que los jóvenes nacidos bajo el paradigma digital dan por sentado, por lo que consideran que junto a la supervivencia y a las relaciones sociales pueden llegar a alcanzar el máximo nivel de desarrollo humano.

Figura 8. Pirámide de Maslow adaptada a la Generación Einstein



Fuente: Elaboración propia

Por último, hacemos referencia a la denominación acuñada por los investigadores Xabier Bringué, Charo Sádaba y Fernando García (2009) del Foro de Generaciones Interactivas de la Universidad de Navarra, a saber, la generación interactiva. A través de este término los autores buscan otorgar importancia a la “interactividad”, que identifican de manera especial con esta generación; interactividad entendida como la capacidad del receptor para controlar un mensaje no-lineal hasta el grado establecido por el emisor, dentro de los límites del medio de comunicación asincrónico (Bedoya, 2010).

En definitiva, los términos que se han utilizado para denominar a las personas nacidas en pleno auge digital son numerosos: generación digital, net, @, interactiva, móvil, etc. Distintas nociones que se emplean para hacer alusión a los jóvenes que, se han socializado tecnológicamente (Merino, 2010) y adquieren rasgos diferenciadores concretos en el que el espacio virtual ocupa un lugar importante en su cotidianidad. Los jóvenes de la generación

digital son conscientes de la diferencia de espacios, el espacio físico y el espacio virtual; sin embargo, valoran ambos de igual manera. Al considerar que el espacio virtual se trata de una prolongación de la vida *offline*, es decir, un espacio más en el que desarrollarse como personas. A continuación, y a modo de síntesis, resaltamos los nueve rasgos que les identifican y que hemos extraído del análisis teórico (Flores, 2008; Bringué y Sádaba, 2009; Tapscott, 1998; Prensky, 2011; etc.) realizado: jóvenes multitarea, audiovisuales, persistentes, impacientes, con fluidez tecnológica, prosumidores, conectados e independientes.

Los jóvenes de la Era Digital se caracterizan por ser jóvenes multitarea, es decir, pueden llevar a cabo varias tareas al mismo tiempo. Viene siendo muy común observar a jóvenes que mientras descargan música de Internet, chatean con sus amigos a través del teléfono móvil, consultan la biblioteca virtual instalada en su ordenador portátil, hacen los deberes y ven la televisión al mismo tiempo. Son jóvenes interactivos para quienes hacer varias cosas a la vez se ha convertido en una forma de vida y una necesidad. Jóvenes que bajo la existencia de una sociedad infoxicada, exceso de información, no realizan un análisis crítico de dicha abundancia de datos, lo que conlleva que su atención resulte cada vez más diversificada, disminuyéndose la atención prestada a cada estímulo.

A pesar de todo, muchas veces nos sorprendemos al comprobar cómo se concentran más y mejor cuando realizan varias tareas a la vez y “parece como si necesitaran saturarse de estímulos para afrontar cualquier actividad” (García, 2009: 21). En este sentido, psicólogos y psiquiatras aluden al denominado trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), que a menudo identifican con un síndrome conductual. Sin embargo, el experto en creatividad Ken Robinson señala que los niños y adolescentes nativos interactivos no tienen ningún problema de conducta, simplemente se aburren, debido a que la educación del siglo XXI no está adaptada a sus necesidades.

El segundo rasgo que les define es que son jóvenes audiovisuales 100%, esto es, viven inmersos en una cultura digital donde predomina el poder de la imagen y el sonido por encima de la palabra escrita: una imagen vale más que mil palabras. No es de extrañar que los nativos interactivos prefieran los gráficos al discurso escrito. De esta manera, es muy usual que los jóvenes simplemente hagan uso del texto para ilustrar la imagen, y tan sólo en caso de que

no comprendieran ésta acudirían a consultar el texto. Es así que los jóvenes tienden a tener la inteligencia visual y espacial muy desarrollada. Según el creador de la teoría de las inteligencias múltiples, Howard Gardner esta es la habilidad de crear un modelo mental de formas, colores, texturas, ligada a la imaginación. Según el autor, una persona con alta inteligencia visual está capacitada para transformar lo que crea en su mente en imágenes, tal como se expresa en el arte gráfico.

También son jóvenes que se sienten atraídos por la acción constante (Prensky, 2001) que desarrollan mentes hipertextuales y navegan por Internet saltando de una información a otra. Son una generación *click*, multitarea, que no reflexiona sobre sus propias actitudes y conductas y que opina que lo importante es hacer, más que hacer bien. Por lo tanto, y al encontrarse en constante acción, es lógico que los libros de texto convencionales les resulten aburridos y les cueste mantener una lectura pausada. Al respecto, Carr (2010) opina que navegar por la red fomenta el picoteo rápido y distraído de pequeños fragmentos de información de muchas fuentes distintas. De ahí que, bajo el argumento relacionado con que la ética de Internet es una ética industrial, de la velocidad y la eficiencia, afirma que Internet hace que disfrutemos de ser superficiales. Una idea con la que el neurocientífico Small (2009) no está del todo de acuerdo, ya que considera que el uso de Internet tiene resultados positivos para el funcionamiento del cerebro, siempre y cuando su uso no sea excesivo.

Al mismo tiempo, los nativos interactivos presentan una capacidad de actualización constante, están acostumbrados a pedir y recibir. Es por ello que precisan de una gratificación instantánea con recompensas materiales frecuentes. Envueltos en una sociedad consumista y del bienestar necesitan saber para qué les sirve lo que van a realizar en el mismo instante en el que se proponen realizarlo. Por todo ello, valores como el esfuerzo y la constancia quedan a un lado, limitándose a la filosofía del “aquí y ahora”.

Estos nativos interactivos, al nacer en un mundo digitalizado, inundado de tecnologías, Internet y medios sociales, han adquirido cierta fluidez en el manejo de este tipo de tecnología social. Utilizan con total naturalidad cámaras de fotos y vídeo digitales, navegan por la red con total soltura, jugando con juegos *online*, comunicándose a través de todo tipo de redes

multimedia, etc. Esto, sin embargo, no determina que realicen un uso correcto y un buen aprovechamiento del potencial positivo de las mismas (CONinCOM, 2010). En realidad, como veremos más adelante, los jóvenes identifican las tecnologías digitales con un uso lúdico. Básicamente las conciben como herramientas de comunicación, socialización y entretenimiento y es por ello que a priori no las identifican como potentes instrumentos para el aprendizaje y su desarrollo personal.

Al mismo tiempo, y como ya veíamos en el primer capítulo, gracias a la democratización de Internet y a la consolidación de la web social, el usuario se ha convertido en el protagonista. Además de consumir contenidos digitales, también los produce, transformándose en un auténtico prosumidor (Toffler, 1980). El problema reside en que los nativos interactivos no son conscientes del poder que tienen a su alcance, de ahí que necesiten ser formados. Para los nativos digitales las TIC son sobre todo herramientas de diversión y su manejo no implica necesariamente poder de acción social, aprendizaje o desarrollo humano.

Los nativos interactivos han crecido en un contexto *glocal*, conectado tanto sincrónica como asincrónicamente, lo que les ha generado una necesidad de estar en permanente conexión. Las herramientas y aparatos que utilizan, como pueden ser los *smartphones* o teléfonos inteligentes, así se lo permiten. Mayoritariamente, los nativos interactivos hacen un uso de la red con una clara tendencia socializadora, lo que ha dado pie a que el ciberespacio haya pasado a convertirse en un espacio virtual muy valorado. Es así que los perciben como espacios “muy reales por más que les llamen virtuales” (Bernete, 2010:101).

Por otro lado, la red de redes, como herramienta de socialización y comunicación, ha motivado un cambio radical en las maneras de comunicarnos. Internet “ha traído consigo una verdadera revolución lingüística” (Crystal, 2002:8) que ha desembocado en un nuevo género capaz de integrar lo oral, lo escrito y lo gestual. La autora Carmen Galán en el artículo “Cncta kn nstrs: los SMS universitarios (Conecta con nosotros: los SMS universitarios)” (2007) expone como “los nuevos medios tecnológicos utilizan una especie de “palabra oralizada” u “oralidad escrita”. Un híbrido que posee rasgos del código escrito (porque se lee) y rasgos del código oral en tanto que es perecedero y se desarrolla en un espacio de tiempo más o menos sincrónico” (Galán, 2007:66). La autora propone el término

“ciberhabla”²³ (traducción de *netspeak*), como una de las denominaciones más aceptadas para designar la peculiar forma de lengua utilizada en Internet. Son los nativos interactivos, usuarios activos del móvil y la mensajería instantánea, quienes más utilizan este nuevo lenguaje juvenil que según Raquel Pinilla (2011) es una lengua de contexto, es decir, una lengua que gira alrededor de los temas que suscitan más interés entre ellos, sin duda alguna, las relaciones sociales.

Por último, es preciso destacar que nos encontramos ante una generación que se autodefine como más autónoma e independiente. Diversos estudios muestran que los jóvenes del siglo XXI perciben Internet y las RSV como espacios de libertad (Pereda y Viñals, 2010) y privacidad, y de ahí que se deduzca que les guste pasar tanto tiempo navegando por la red, sin límites y control alguno. Son nativos digitales que aprenden las habilidades tecnológicas de manera informal y sin ningún tipo de ayuda, y es precisamente en esta percepción de autonomía donde más disfrutan de ellas.

En este sentido, la cultura del dormitorio es una tendencia que se consolida día a día con más fuerza. Feixa, en su artículo “La habitación de los adolescentes” (2005) analiza cómo este hábito ha sido originado a raíz de la cultura digital que ha transformado por completo este espacio “privado”.

del teléfono familiar controlado por los padres y situado en el comedor o en el pasillo, se ha pasado al teléfono celular personalizado que se puede usar desde la habitación; de la comunicación escrita por carta se ha pasado a la comunicación digital SMS, e-mail o chat. Gracias a Internet, los adolescentes han aprendido a acceder a comunidades virtuales que están mucho más allá de su habitación (Feixa, 2005:14).

²³ Galán en su artículo destaca otros términos acuñados al mismo concepto: “Netñol” y “Webñol” (español de la red), excesivamente restrictivos dado el carácter multilingüe de la Red, “discurso electrónico”, “conversación virtual” (para subrayar la interactividad), “lenguaje electrónico” (un tanto ambiguo, porque puede asociarse a los lenguajes de programación), “CMC” (Computer-Mediated Communication; más centrado en el medio que en el proceso) o “textos escritos oralizados” (para marcar la confluencia de los registros escrito y hablado). Ferrara, Brunner y Whittemore (1991) hablan de “discurso interactivo”, “conversación textual”, “diálogo electrónico”. No faltan tampoco las creaciones metafóricas hiperbólicas, como “Centauro lingüístico emergente”, de Baron (2000: 248).

Por lo tanto, en términos generales, los jóvenes de la Era Digital pueden definirse como jóvenes multitarea, que valoran la conexión permanente y que han adoptado el espacio virtual como un espacio humano más en sus vidas en el que poder desarrollarse como personas. Jóvenes que han nacido en un contexto tecnologizado en el que la inmediatez, la interconexión y la interactividad son elementos esenciales. El ámbito del ocio, esfera humana central del análisis de este estudio, es uno de los espacios donde mejor se percibe esta digitalización de la vida. Un tiempo y espacio que deja entrever el valor y lugar que ocupan las tecnologías digitales en la vida de los jóvenes.

A continuación, analizamos cómo es el ocio y e-ocio de esta generación digital. Primeramente, describimos las características principales del ocio de los jóvenes desde una perspectiva objetiva: tiempo libre disponible (tiempo) y prácticas de ocio (espacio y actividad). Después concretamos los rasgos del ocio en red: en primer lugar sus aspectos objetivos (equipamiento tecnológico, tiempo y lugar de acceso a Internet y los principales usos de Internet) y, en segundo lugar, las valoraciones y actitudes de los jóvenes ante la red.

3.3. El ocio de los jóvenes (16-18 años)

El ámbito del ocio no ha podido escapar a la influencia de la tecnología y el desarrollo de Internet. Sin embargo, y pese a que la principal motivación de uso de las TIC de la generación de jóvenes digitales sea el entretenimiento, ello no determina que el ocio de los jóvenes se practique y experimente exclusivamente en espacios virtuales. Con todo, si tomamos en consideración que la actual generación digital no es, si no está en red (Gabelas, 2005), no es de extrañar que el ocio de los jóvenes nacidos en la Era Digital adquiera un componente tecnológico alto. Por consiguiente, a través del análisis de las prácticas de ocio de los jóvenes describimos cómo es el ocio de los jóvenes nativos interactivos. Nos centraremos especialmente en las CAPV, contexto geográfico de nuestro estudio empírico.

3.3.1 Tiempo libre disponible de los jóvenes

Intentar caracterizar a los jóvenes y su ocio nos ha conducido ineludiblemente a reflexionar en torno al contexto actual que les rodea, a saber, la Era Digital, cambiante,

inestable, precaria, compleja, etc. Ahora bien, antes de analizar cómo es el ocio de los jóvenes, es importante conocer previamente de cuánto tiempo libre disponen. Ya que, como describíamos en el capítulo primero, no es lo mismo tiempo libre que ocio, y esta distinción es la que aporta diferencia al análisis del e-ocio de los jóvenes desde sus perspectiva experiencial y humanista.

Asimismo, creemos necesario matizar desde un principio que la bibliografía revisada no se ajusta del todo a las edades que realmente nos interesa analizar en esta ocasión, esto es, jóvenes de entre 16 y 18 años. No es muy común realizar estudios que se centren en esta horquilla etaria. Es por ello que esclarecemos de antemano que, a partir de aquí, cuando aludimos a los jóvenes y su ocio nos estamos refiriendo a los jóvenes de un intervalo de edad un poco más amplio: jóvenes de entre 15 y 29 años en función de los datos obtenidos por el Gabinete de Prospección Sociológica de la Presidencia del Gobierno Vasco y por el Instituto de la Juventud (INJUVE); de entre 15 y 24 años en base a los datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT, y de entre 15 y 19 años si atendemos a los estudios elaborados por el Observatorio Vasco de Juventud (OVJ).

Dicho esto, y con el objetivo de profundizar en cómo es el ocio de los jóvenes pertenecientes a la Generación Digital, a continuación, nos centramos en dar respuesta a la cuestión: ¿de cuánto tiempo libre disponen los jóvenes?

A nivel nacional, y según el informe *Juventud en Cifras. Ocio y Tiempo Libre* (INJUVE, 2010), los jóvenes de 15 a 20 años tienen una media aproximada de 4-5 horas diarias de tiempo libre disponible. Han pasado de tener 28,1 horas de tiempo libre disponible a la semana en 2004, a disponer de 31,8 horas en 2010. Ahora bien, ¿esta disponibilidad temporal se correlaciona con la disponibilidad subjetiva? Rotundamente no. En base a los datos extraídos del último informe *Juventud en España* (INJUVE, 2012), mientras el 29% de los y las jóvenes dice tener más de 39 horas libres disponibles a la semana, el 23% reconoce menos de 16. Lo que confirma que pese a tener una gran cantidad de horas disponibles, los jóvenes perciben que son muchas menos. Aún así, en los últimos años se ha incrementado la disponibilidad subjetiva de tiempo libre en promedio, aunque esta percepción está altamente polarizada, dependiendo de la edad y la ocupación.

A nivel de la CAPV, las cifras varían un poco. En base a los datos del *Diagnóstico de situación de la juventud de Euskadi* (OVJ, 2009) el 76,5% de la juventud vasca afirma que tiene tres o más horas de tiempo libre al día durante los días de labor. Siendo mayor el porcentaje de hombres (79,1%) que tienen más de tres horas de tiempo libre al día superior al de las mujeres (73,9%).

Estos estudios conciben el tiempo libre como el tiempo posterior al horario escolar, esto es, tiempo estanco y limitado a la esfera apartada de las obligaciones, al margen del tiempo libre que los jóvenes también disponen durante los trayectos, los tiempos de espera, etc. Estos tiempos libres disponibles, como indicábamos en el capítulo primero, se han convertido en importantes “burbujas de ocio” (Igarza, 2009); tiempos sociales de ocio en los que el uso de diferentes dispositivos tecnológicos se ha tornado una práctica casi universal, al permitir disfrutar a los jóvenes del ocio digital en red, que poco a poco se va afianzando como una parcela importante en la panorámica del ocio juvenil. Ahora bien, ¿que realizan los jóvenes en este tiempo libre del que disponen? ¿Qué actividades y prácticas son las que más realizan?

3.3.2 Prácticas de ocio de los jóvenes

Uno de los instrumentos más utilizados para conocer a que dedica su tiempo la ciudadanía son las encuestas de usos del tiempo. En el caso de España es el Instituto Nacional de Estadística (INE) el organismo oficial encargado de recoger, analizar y difundir la información estadística oficial del país, y a nivel de la CAPV la labor es competencia del EUSTAT. Estas encuestas de usos del tiempo analizan el tiempo libre desde un modelo cuantitativo que deriva de una visión un tanto simplista del fenómeno, esto es, el tiempo libre en contraposición al tiempo de trabajo. No establecen una diferencia clara entre ocio y tiempo libre, lo que complica aún más el análisis desde su visión experiencial. No obstante, y a pesar de estas limitaciones, este tipo de encuestas sobre usos de tiempo y sobre tiempo de ocio son la fuente de información secundaria de la que disponemos para analizar a gran escala y forjar una panorámica amplia del fenómeno social en cuestión (Codina, Pestana, Caride, Caballo;2013,2014).

A nivel nacional, la última *Encuesta de empleo del tiempo* (INE, 2009-2010) distingue los siguientes 10 usos sociales del tiempo:

1. Cuidados personales
2. Trabajo remunerado
3. Estudios
4. Hogar y familia
5. Trabajo voluntario y reuniones
6. Vida social y diversión
7. Deportes y actividades al aire libre
8. Aficiones e informática
9. Medios de comunicación
10. Trayectos y empleo del tiempo no especificado

El término ocio como tal aparece enmarcado bajo la categoría “Vida social y diversión”. Categoría que se divide en: vida social, Diversión y cultura y Ocio pasivo. Una clasificación de usos del tiempo que no facilita ahondar en el ocio desde la perspectiva experiencial en la que se fundamenta esta tesis.

Con todo, los principales resultados de esta última encuesta que mejor encajan con nuestro ámbito de interés muestran cómo en los últimos siete años se ha producido un importante trasvase de participación de las actividades de la categoría “Vida social y diversión” a las de “Aficiones e informática”. Mientras que la encuesta del año 2002-2003 mostraba que el 66,8% de las personas de 10 y más años realizaba actividades de socialización, en 2009-2010 este porcentaje disminuía nueve puntos. Por el contrario, las actividades relacionadas con “Aficiones e informática”, cuya participación en 2002-2003 se situaba en torno al 18%, aumentaba entre la población en casi 12 puntos hasta alcanzar el 29,7% de personas que declaraban realizar tales actividades un día a la semana. Los menores de 25 años dedican un mayor tiempo al estudio, 3 horas y 13 minutos de media, y poco tiempo a las tareas domésticas, poco más de 1 hora. Además, dedican 1 hora y 23 minutos a “Aficiones e informática”, casi el doble que hace siete años. Los jóvenes y las personas de mayor edad son los que más tiempo disfrutan en actividades de “Vida social

y diversión”. 1 hora y 24 minutos y 1 hora y 12 minutos, respectivamente, frente a 55 minutos del resto de colectivo.

En lo que respecta a la CAPV, la última *Encuesta de usos del tiempo* del EUSTAT, correspondiente al 2009, muestra unas categorías de análisis similares. Mientras el INE distingue 10 opciones de usos sociales del tiempo, el EUSTAT instituye 8, entre ellas la variable del ocio de manera directa:

1. Necesidades fisiológicas
2. Trabajo y formación
3. Trabajo domésticos
4. Cuidado de personas en el hogar
5. Vida social
6. Ocio activo y deportes
7. Ocio pasivo
8. Trayectos

El EUSTAT diferencia entre “Ocio Activo y deportes” y “Ocio Pasivo”. Dentro de “Ocio activo y deportes” se enmarcan las prácticas deportivas, los paseos y excursiones, uso del ordenador u otros aparatos informáticos y uso de Internet. Los paseos y excursiones son las actividades más practicadas con un 42,6% de tasa de participación, seguida de 12,9% de prácticas deportivas y un 12,8% en el uso de Internet. Por “Ocio pasivo” se entienden las actividades relacionadas con los medios de difusión e información, la asistencia a espectáculos, juegos, aficiones artísticas y otras y el no llevar a cabo ningún tipo de actividad. Con un 90,8% de tasa de participación, el consumo de medios de difusión e información se sitúa en primer lugar, con un 60,5% se sitúan los “juegos” y, en tercera posición y, con un 11,5% encontramos la categoría “sin actividad”, es decir, un 11,5% de la población de Euskadi no realiza ningún tipo de actividad.

En general, tanto a nivel nacional como de la CAPV, los jóvenes invierten su tiempo libre disponible en actividades mayoritariamente de carácter social, apreciándose en los últimos años una tendencia hacia la digitalización de estas prácticas y una influencia considerable de las

tecnologías sociales en los diferentes ámbitos de ocio. La gran mayoría de estudios realizados en relación con la temática del tiempo libre y el ocio juvenil realizados indistintamente por entidades publicas, privadas o universidades exponen que las principales diferencias se deben a la muestra de jóvenes elegida y el tramo de edad examinado. La variable edad (menores, niños, preadolescentes, adolescentes, jóvenes, jóvenes adultos, etc.) influye claramente en los resultados, básicamente porque las preferencias cambian. En términos generales, sin embargo, puede afirmarse que las actividades más participadas entre los jóvenes en su etapa más amplia son las siguientes:

1. Estar con los/as amigos/as
2. Ver la televisión
3. Escuchar música
4. Navegar por Internet / usar el ordenador
5. Descansar

De manera más detallada, la última actualización del Sondeo *de opinión ocio y tiempo libre* (INJUVE, 2010) muestra como, mayoritariamente, los jóvenes españoles emplean su tiempo libre disponible en: salir a reunirse con los amigos (98,4%), escuchar música (97,4%), ver la televisión (93,8%), viajar (85,2%), ir al cine (82,9%), estar con el/la novio/a (66%), usar el ordenador (88,8%), hacer deporte (75,3%) y escuchar la radio (63,9%). Actividades que, afortunadamente, se acomodan a sus gustos.

Según los datos del Observatorio Vasco de Juventud (2008) los jóvenes vascos de entre 15 y 19 años optan por:

- Estar con amigos o amigas, novio o novia (77%)
- Escuchar música (61%)
- Ver la televisión, vídeo, DVD (51%)
- Hacer deporte (41%)
- Entretenerse con el ordenador en casa (Internet) (36%)
- Ir a discotecas, salas de baile, etc. (33%)
- Ir a bares, cafeterías (29%)

- Descansar, no hacer nada (29%)
- Pasear, estar en la calle (21%)

No obstante, es necesario incidir en que estas prácticas de ocio corresponden al año 2008 y, como hemos visto en el capítulo primero, en los últimos años, la esfera del ocio se ha transformado por completo con el impulso de las TIC e Internet y la cotidianidad del uso de los *smartphones*. No sólo en lo que respecta al tipo de prácticas de ocio, sino también a la manera de experimentar la vivencia de las prácticas tradicionales de ocio. Es por ello que resulta necesario analizar las prácticas de ocio en su contexto, en este caso, un contexto digital.

El ocio se ha digitalizado y la tecnología ocupa un lugar principal no sólo en la vida en general, sino en la esfera del ocio en particular. Dicho de otra manera, el ocio se ha tornado digital e Internet ha propiciado nuevos espacios virtuales de ocio. El ciberespacio ha posibilitado nuevos ocios en red que de manera especial son experimentados por los jóvenes en general, y los jóvenes de entre 16 y 18 años en particular. Nuevos ocios que en este estudio albergamos bajo la denominación “ocio digital conectado”. Antes de continuar describiendo en profundidad las características del ocio digital conectado de los jóvenes, creemos oportuno hacer hincapié en un fenómeno social de ocio denominado “fenómeno lonja”, que ha repercutido de manera notable en los jóvenes de la CAPV como espacio de ocio privado compartido con sus pares.

3.3.2.1. Fenómeno lonja, espacio de ocio autogestionado

Otro de los espacios de ocio que han adquirido especial relevancia en los últimos años son las denominadas como “lonjas o locales juveniles”: espacios de ocio autogestionados de los jóvenes en los que las tecnologías digitales y el espacio virtual forman parte. La investigación *Lonjas y locales juveniles en la CAPV* (OVJ, 2013) ha concluido que las lonjas son un espacio de ocio para 62.000 jóvenes de Euskadi que comparten su tiempo libre en ellas.

Entre los resultados del estudio se destaca que las lonjas constituyen un fenómeno social que sin duda tiene mucho que ver con la vieja necesidad de compartir el ocio

con las amistades y la necesidad, más o menos nueva, de buscar maneras de “semi-emancipación” mientras dura la cohabitación con la familia de origen. Asimismo, tal y como refleja la investigación, las lonjas no son reductos aislados de la dinámica comunitaria. De hecho, pueden ser una estructura de referencia para contactar desde las instituciones o desde la propia iniciativa social con una parte de la juventud que tiene su punto de encuentro en estos locales, quizá no abiertos a la comunidad pero sí visibles y, según para qué, accesibles. Es tal el auge de este fenómeno de lonjas y locales juveniles que en la CAPV el 20% de la juventud tiene una lonja en la actualidad y un 27% querría tenerla (OVJ, 2013).

Se frecuentan sobre todo por el deseo de tener un lugar propio, fuera del control de las personas adultas y a salvo de las inclemencias del tiempo. Un lugar en el que estar con los amigos y las amigas. Entre los miembros de las lonjas hay más chicos que chicas, la mayoría son estudiantes, viven en casa de sus progenitores y tienen una edad media de 21 años. Pese a que las lonjas son mayoritariamente mixtas, llama la atención que un 23% sea exclusivamente de chicos. Por lo general, se componen de más de 15 miembros y casi la mitad de las lonjas aglutina a más de una cuadrilla para abaratar gastos. Los jóvenes acuden a la lonja fundamentalmente el fin de semana y constituye el punto de encuentro, el lugar de referencia de la cuadrilla. Funcionan con normas acordadas por consenso y asumen la responsabilidad en relación al mantenimiento del local o a la convivencia con el vecindario. Tres de cada diez dicen haber tenido algún problema con el vecindario, lo que puede ser una de las razones de la alta movilidad de los locales. En cuanto al papel que deben jugar los ayuntamientos en este tema, la mayoría de la juventud apoya la idea de que los ayuntamientos medien para intervenir en caso de problemas de convivencia.

En definitiva, en el caso vasco las lonjas se han instaurado como zonas de ocio que, al mismo tiempo, albergan y aglutinan los hábitos de ocio antes mencionados. Esto es, en la lonja los jóvenes están con los amigos, con la pareja, escuchan música, ven la televisión, juegan, navegan por Internet, etc. Son espacios de ocio relacional, pero también de ocio digital, ya que en las propias lonjas existen gran cantidad de aparatos tecnológicos (televisión, videoconsola, ordenador, tabletas, etc.) conectados a la red.

3.4. El e-ocio de los jóvenes (16-18 años)

En los últimos años, las tecnologías digitales y el uso de Internet se han instaurado como un claro referente en el tiempo libre y ocio juvenil. La tecnología, además de posicionarse como soporte de las actividades tradicionalmente más practicadas, se ha convertido en un espacio en el que disfrutar del ocio. Los jóvenes continúan destacando como actividades de ocio preferentes salir con sus amigos, ver la televisión, escuchar música, etc., de alguna u otra manera, estas prácticas de ocio han notado la influencia de la tecnología, procurando experiencias de ocio digitalizadas. Así, por ejemplo, a la hora de salir con los amigos los jóvenes se comunican y socializan en la red previamente (Telefónica, 2013), una vez están físicamente juntos continúan utilizando sus teléfonos móviles, escuchan música a través del mismo teléfono móvil, dispositivos MP3/4 o en línea, etc. y se observa un traslado del visionado de la televisión convencional a la televisión *online* (INJUVE, 2012). Dicho de otro modo, el ocio, como cualquier otra esfera de la vida humana, no ha podido evitar la influencia de la tecnología.

Sin embargo, resulta importante incidir en que cuando hacemos alusión al término “ocio digital conectado” o “e-ocio” nos referimos al tipo de ocio que se experimenta en el espacio virtual, es decir, en red, conectados. El objetivo de este estudio es analizar la digitalización de la experiencia de ocio de los jóvenes en el ciberespacio. Por ello, a continuación, procedemos a definir más en profundidad los indicadores de carácter objetivo que nos ayudan a comprender el ocio en red de los jóvenes. Primero analizamos el equipamiento tecnológico, tiempo y lugar de acceso a Internet, en segundo lugar describimos las motivaciones y usos de Internet y, en tercer lugar, ahondamos en las valoraciones y actitudes que los jóvenes muestran ante Internet.

3.4.1. Equipamiento tecnológico, tiempo y acceso a Internet

Comenzamos describiendo un aspecto esencial para poder disfrutar del ocio en red, a saber, la disponibilidad de equipamiento tecnológico y conexión a Internet. Las estadísticas (EUSTAT, INE, Agendas Digitales, etc.) muestran datos similares en España y el País Vasco. Por una parte, la penetración del PC como equipamiento tecnológico y la conexión a Internet en los hogares es muy elevada y sigue en continuo crecimiento. La pantalla del ordenador se

ha convertido en una pantalla casi hegemónica del hogar. Al mismo tiempo, la telefonía móvil, gracias al desarrollo de los *smartphones*, ha experimentado un incremento interanual de 8,4 puntos porcentuales, alcanzando una penetración del 41,5% entre los individuos de 15 años y más años y marcando una tendencia constante al alza (ONTSI, 2012).

En palabras de Ardévol y Pinyol (2010), del grupo de investigación Mediaciones de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), el ordenador y el teléfono móvil son aparatos que se han domesticado, es decir, han pasado a formar parte de nuestras vidas y de nuestras relaciones sociales. Las autoras explican que los teléfonos móviles se han convertido en un objeto de identidad personal y, paulatinamente, se han hecho un hueco en el hogar compitiendo, desplazándose o sumándose a los objetos preexistentes. Tal y como expone Consuelo Yarto, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey:

la domesticación involucra la creación de un conjunto de prácticas asociadas a un determinado artefacto tecnológico, la elaboración de los significados del mismo – incluido su papel en la producción de la identidad de los usuarios –, y los procesos cognitivos relacionados tanto con su aprendizaje y práctica como con la producción de nuevos significados (Yarto, 2010:183).

El alto nivel de equipamiento tecnológico en los hogares es un indicador clave de esta domesticación. La existencia en las viviendas de ordenadores de mesa y portátiles, de conexión a Internet, videoconsolas, varios teléfonos móviles, diversas televisiones, cámara de fotos digitales, reproductores de música, tabletas, lector y/o grabador DVD, escáner, lectores de libros electrónicos (ebook), diversos teléfonos fijos distribuidos por la casa, etcétera, es una muestra de la gran repercusión de estos nuevos formatos electrónicos en la vida. Instrumentos de comunicación y socialización que han pasado a concebirse como elementos centrales en los diferentes hábitos sociales de la vida cotidiana, en general, y la esfera del ocio de los jóvenes en particular.

Según los últimos datos de la *Encuesta de la sociedad de la información* (EUSTAT, 2012) en su aplicación a familias, el 63,2% dispone de ordenador en el hogar, el 58,4% de conexión a Internet y un 91,4% de teléfono móvil. Igualmente, entre la población de entre 15 y 24 años,

el 95% posee ordenador, el 93,1% tiene conexión a Internet y el 99,5% disfruta de un teléfono móvil propio.

Más aún, el éxito de Internet queda patente en el estudio *Medios de comunicación* (OVJ, 2012) en el que se indica que el 52% de los jóvenes de entre 15 y 19 años de la CAPV prefiere Internet frente a la televisión, los periódicos y la radio, para entretenerse, un 71% para formarse y un 38% para informarse. En definitiva, el uso del ordenador entre los jóvenes en el año 2012 ha aumentado, siendo paralelo el incremento en el uso de internet. La conexión es cada vez mayor desde dispositivos portátiles y ha crecido exponencialmente desde los teléfonos móviles.

En cuanto al tiempo y acceso a Internet, los datos del INJUVE revelan que el acceso a la red no es sólo cada vez más numeroso, sino también más frecuente. A nivel nacional, el 93% de los y las jóvenes de entre 15 y 29 años dice acceder a diario a Internet y el 87% varias veces al día. El tiempo dedicado a Internet resta del tiempo dedicado a otras actividades, pero fundamentalmente al tiempo dedicado a no hacer nada (INJUVE, 2012). En lo que respecta al País Vasco, los datos recogidos por el EUSTAT ponen de manifiesto que un 96% de los jóvenes de entre 15 y 29 años afirma haber utilizado Internet en el último año, observándose cierta diferencia en función del género, siendo los hombres quienes con un 61,7% hacen un uso mayor, frente al 53,8% de las mujeres.

En cuanto a la frecuencia de uso, un 79% se conecta “todos o casi todos los días” y, por término medio, a lo largo de un día laborable el 45% utiliza Internet entre 1 y 2 horas y en un día festivo o de fin de semana básicamente el mismo tiempo que entre semana (el 31% entre 1 y 2 horas y el 23% menos de una hora), con alguna variación. Este dato, comparado con la media de tiempo libre disponible de los jóvenes (en España 4-5 horas y en la CAPV 3-4 horas), refleja que prácticamente la mitad del tiempo libre disponible es ocupado por prácticas en línea.

En cuanto al medio de conexión, el 70% de los encuestados se conecta desde un ordenador portátil, el 62% desde el ordenador de mesa y el 40% a través de los teléfonos móviles, resaltando que la conexión a Internet a través del móvil se ha incrementado diez puntos en el último año (2012). La proliferación de los *smartphones* con conexión a Internet ha permitido que los jóvenes no sólo puedan conectarse a través del PC y en el propio hogar familiar, sino también

en la calle, el colegio, en casa de amigos o familiares y en lugares públicos. Si bien el 94% de los jóvenes de entre 15 y 29 años afirma que el lugar de acceso mayoritario es desde casa.

Otro indicador objetivo de análisis que resulta de interés es el correspondiente a la compañía en la navegación. El estudio *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas* (Bringué y Sádaba, 2009) muestra que del total de los adolescentes, nativos digitales, encuestados de entre 10 y 18 años, el 33,8% dispone del ordenador en su propia habitación y el 86,9% navegan solos o con amigos. Además, un 68,1% de estos adolescentes afirma que ha aprendido a utilizar Internet sin la ayuda de nadie y de manera autónoma.

3.4.2. Motivaciones y usos de Internet

¿Qué hacen los jóvenes durante la media de dos horas diarias que pasan conectados a Internet? ¿Cuáles son las razones que les conducen a conectarse? En términos generales, las cuatro actividades de e-ocio más practicadas son (INJUVE, 2012; GV, 2012; ONTSI, 2012; OVJ, 2012, etc.):

1. Buscar información
2. Recibir o enviar mensajes de correo electrónico
3. Utilizar las redes sociales virtuales como Facebook, Twitter o Tuenti
4. Descargar archivos, documentos, música, vídeo, *software*, etc.

Atendiendo a la utilidad personal de la red, el OVJ (2012) muestra que el entretenimiento (60%) es la primera opción con la que los jóvenes identifica la red, seguido del interés por mantenerse en contacto con otras personas (54%), estar informado/a de las noticias de actualidad (37%) y aprender cosas interesantes (25%). Siendo sus contenidos favoritos la música (75,4%), los juegos (65,8%) y los deportes (42,5%).

Estos datos nos revelan que prácticamente el uso que los jóvenes hacen de la red se lleva a cabo desde una perspectiva consumista, pasiva y con el fin principal de informarse, comunicarse, entretenerse y pasar el rato. Mientras en la teoría los jóvenes nativos interactivos se definen

como jóvenes participativos, proactivos y prosumidores, en la realidad, sin embargo, el análisis de los hábitos en red no muestran lo mismo. Según el Foro de Generaciones Interactivas de la Universidad de Navarra apenas un 38,1% de los jóvenes de entre 10 y 18 años ha creado alguna vez un *blog* o página web. Ahora bien, ¿Qué les motiva a emplear Internet de esta manera? ¿Por qué razones los jóvenes deciden conectarse a Internet en su tiempo libre?

Según datos de 2009 ofrecidos por *El profesional de la información*, la principal motivación que les lleva a conectarse es “pasar el rato” (Sanchez-Navarro y Aranda, 2011). Una opción señalada por un 76% de jóvenes. Las siguientes motivaciones son “obtener información para los estudios” (69,7%), “descargar películas o música” (65,4%), “obtener información para temas de interés” (59,2%) y “relacionarse con gente” (50,8%). Estas razones encajan perfectamente con los usos que comentábamos anteriormente, al estar relacionados con el entretenimiento, la búsqueda de información y las relaciones personales. En la *Encuesta de hábitos y práctica culturales en España* (Ministerio de Cultura, 2010-11) se comprueba que entre los jóvenes de entre 15 y 19 años que usan el ordenador el 93% lo utiliza por “ocio y entretenimiento”.

Entre tanto resulta también muy interesante conocer cuáles son los motivos por los que los jóvenes no utilizan Internet. Según los datos del INJUVE (2011) los cinco principales motivos por los que los jóvenes de entre 15 y 29 años no se conectan a la red son:

1. No me gusta o no interesa (27%)
2. No tengo ordenador (24%)
3. Falta de tiempo (14%)
4. Desconocimiento en su uso (12%)
5. No tener fácil acceso (10%)
6. Precio, es caro (6%)

La opción principal hace referencia al gusto e interés y el estudio no muestra los motivos que existen detrás de esta motivación; sin embargo, es interesante saber que el resto de motivos están relacionados directamente con brechas digitales económicas (no tener ordenador, no tener fácil accesos o precio excesivo) o formativas (no saber utilizarlo).

Por último, resaltamos la percepción existente en relación a que el creciente tiempo que pasan los jóvenes en Internet va en detrimento del tiempo que dedican a otro tipo de actividades. Esta apreciación se hace, por lo general, desde la perspectiva de una “pérdida”, esto es, dejar de hacer algo útil por algo menos útil. Según los datos del INJUVE (2011), recogidos en el estudio *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual* (CRS-FAD²⁴, 2014), los jóvenes de entre 15 y 29 años afirman que dedican menos tiempo a ver la televisión (47%) y estar sin hacer nada (46%), y a bastante más distancia se encuentran buscar más información en bibliotecas (27%), leer (25%), dormir (19%), ir al cine (19%), estudiar (18%), oír la radio (18%), etc.

Estos datos nos dejan constancia de dos efectos importantes fruto de la influencia del uso de Internet en el tiempo libre. Por un lado, el espacio ocupado por Internet frente a la televisión como medio y, por otro lado, el golpe que la red ha supuesto en algunos sectores de la industria del ocio, de la cultura y el entretenimiento. Pese a que el uso de la televisión continúa siendo tan elevado como antes, lo cierto es que Internet permite configurar la programación a la carta y ofrece contenidos “gratuitos” y en tiempo real. Aspectos beneficiosos de Internet que, como veremos a continuación, los usuarios valoran positivamente.

3.4.3. Valoraciones y actitudes ante la red

El informe elaborado por CRS-FAD (2014) analiza el impacto, la necesidad y la representación que los jóvenes tienen de Internet desde una perspectiva cuantitativa. El estudio analiza en qué medida los jóvenes de entre 15 y 29 años consideran que las nuevas tecnologías suponen un elemento que propicia el cambio tanto para la sociedad como para uno mismo. Las tecnologías digitales son una posible herramienta y un espacio de transformación con implicaciones sociales y personales. Pero, ¿qué opinan los jóvenes al respecto?

En términos generales, los jóvenes muestran una aceptación positiva ante las TIC y consideran que son motor de cambio social, más que personal. Mientras el 69% considera

²⁴ Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud – Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

que las tecnologías digitales han cambiado “mucho” a la sociedad española, solo el 47% afirma que han cambiado “mucho” la propia vida cotidiana. Además, un 9% reconoce que el cambio es “poco” den términos personales, e incluso un 2% afirma que no les ha cambiado “nada” la vida.

Respecto a la valoración de los distintos aparatos tecnológicos, el 91% de los y las jóvenes de 18-24 años considera el teléfono móvil como “bastante o muy necesario para la vida cotidiana”. Seguimos de disponer de conexión a Internet (87%), ordenador personal (82%), correo electrónico (79%), conexión a Internet de alta velocidad (61%) y redes sociales (57%). En el mismo sentido el informe *Jóvenes 2012* (INJUVE, 2012) muestra como la mayoría de las personas jóvenes considera que internet es muy o bastante útil para la vida cotidiana, pero mucho más la disponibilidad de teléfono móvil.

En cuanto a la representación social, positiva o negativa, que los jóvenes muestran ante el desarrollo de la Era Digital, según los datos de CIS (2012), recogidos en el CRS- FAD (2014), el 85,3% de la población de 18 a 24 años considera, en mayor proporción que el resto de las franjas etarias, que “el progreso científico y tecnológico” aporta “más bien ventajas” a la “calidad de vida de la sociedad española”. Una postura contraria a quienes opinan que las tecnologías digitales aíslan, vuelven perezosas a las personas, nos hacen perder mucho tiempo y reducen la eficiencia personal. Un 74%, tanto de hombres como de mujeres, opinan que con las TIC es más fácil hacer nuevas amistades, y un 72% creen que aíslan más a la gente. Esta diferencia mínima dan buena muestra de las dualidades y contradicciones que plantean las relaciones de las personas con las nuevas tecnologías. De ahí que sea necesario seguir investigando en el tema.

Además de mejorar la calidad de vida, los jóvenes sitúan “el desarrollo económico” (77%), “la seguridad y protección de la vida humana” (71%) y “la conservación del medio ambiente y la naturaleza” (51%) como ventajas del uso de Internet y, al mismo tiempo, opinan que frente a cualquier otro tipo dispositivo tecnológico el teléfono móvil les ofrece libertad, independencia y la posibilidad de estar en permanente contacto y disponibilidad. De hecho, a la pregunta “Ahora imagínese que durante un mes entero sólo pudiera tener acceso a uno de estos cuatro medios (televisión, Internet, radio y periódicos). ¿Cuál

preferiría?” realizada por el estudio “Medios de Comunicación” (Gobierno Vasco, 2012), un 64% de los jóvenes de entre 15 y 29 años responde que optaría por Internet.

En el capítulo 6 profundizaremos sobre las percepciones sobre la red de los jóvenes desde una perspectiva cualitativa.

3.5. Tipologías de e-ocio

Tal y como venimos comprobando, los jóvenes utilizan Internet básicamente por tres motivos: para divertirse y entretenerse (uso lúdico), para relacionarse (uso relacional) y para buscar información (uso utilitario). Tres hábitos que han marcado claramente el tipo de ocio conectado de los jóvenes, motivando así, cuatro tipologías de e-ocio que, consideramos que constituyen un panorama general: del e-ocio social, el e-ocio lúdico, el e-ocio móvil y el e-ocio transmedia. Veamos en qué consisten cada uno.

3.5.1. E-ocio social: redes sociales virtuales

El uso de las RSV se ha convertido en uno de los hábitos sociales más practicados entre los jóvenes. La democratización de Internet y la accesibilidad móvil, facilitada por los *smartphones*, la ha instaurado como una práctica cotidiana ubicua (Iab Spain, 2013).

A pesar de que las RSV son simplemente herramientas tecnológicas que conectan a personas a través de diferentes medios digitales, en los últimos años su uso se ha convertido en una auténtica revolución social y de masas, principalmente, entre los jóvenes. En 2009 las utilizaban el 60% de los jóvenes, y en 2011 su uso alcanzaba el 90% (INJUVE, 2012). Entre los jóvenes de 15 a 29 años que son usuarios de Internet destaca la opción de estar en redes sociales (79,6%) como su segunda preferencia.

En sí mismas, las RSV no son ninguna novedad. Simplemente son personas conectadas a través de dispositivos tecnológicos que buscan comunicarse y relacionarse. La diferencia

radica en que estas conexiones se entablan por medio de “herramientas baratas y globalmente disponibles para el intercambio organizado” (Shirky, 2011:39). Las RSV se han transformado en los espacios de socialización tecnológica por excelencia y, del mismo modo que ocurre en la vida presencial, las redes *online* tienen vida propia. Pueden crecer, desaparecer o evolucionar y la diferencia estriba en que en el espacio virtual lo que prima son el número de conexiones y el contagio.

Lo importante son las personas con las que se está conectado, con las que se establecen diferentes vínculos (efímeros, que duren toda la vida, superficiales, profundos, personales o anónimos). En este sentido, Christakis y Fowler (2011) exponen cinco reglas básicas que definen el potencial de las redes sociales tanto físicas como virtuales en nuestras vidas.

La primera regla hace referencia a la idea de que somos nosotros quienes damos forma a nuestra red y diseñamos nuestra estructura de redes. Según estos autores, de nosotros depende en primera instancia el número de personas y las personas concretas con las que queremos estar conectados, de qué forma y desde qué perspectiva. La segunda regla hace alusión precisamente a las consecuencias de la estructura que nosotros mismos planificamos, debido a que es justamente nuestra red la que nos da forma a nosotros mismos.

En tercer lugar, es importante tener en cuenta que nuestros amigos nos influyen mucho más de lo que nos imaginamos. La felicidad, el aspecto físico, el éxito y los hábitos que fluyen por las redes tienen una gran repercusión sobre nosotros, y aún más, los amigos de los amigos de nuestros amigos también nos influyen (cuarta regla). Por último, los autores indican que es importante ser consciente de que la red tiene vida propia, y que las RSV también pueden tener propiedades y funciones que sus miembros ni controlen ni perciban, tal y como ocurre con los factores externos de la vida presencial. Dicho de otro modo, el éxito de las RSV está en las propias personas; usuarios que participan y se comunican activamente en red.

El uso de este tipo de redes es mayoritariamente diario y, con frecuencia, son medios sociales destinados a la “hipercomunicación”: comunicar, informar, construir, mantener la red de contactos, compartir, participar, colaborar, cotillear, etc. El tipo de RSV existentes es muy variado, tal y como ocurre en la vida presencial, han sido muchos los autores que se han

aventurado a realizar una clasificación del inmenso entramado de RSV existentes en función de los diferentes tipos y usos procurados por las personas.

El informe de resultados Observatorio Redes Sociales 3ª oleada (The Cocktail Análisis, 2011) diferencia entre “RSV puras” y “RSV de comunidad-comunicación”, entendiendo como puras a Facebook, Tuenti, Hi5, LinkedIn, MySpace, Xing, Twitter o Badoo, entre otras, y de comunidad-comunicación a los foros, blogs, la plataforma de vídeo YouTube o Messenger. Pone (2012) en cambio hace una diferenciación entre “redes sociales verticales” y “redes sociales horizontales”. Concibiendo las redes verticales como redes temáticas, de fotografía, música o vídeo, y las redes horizontales, como las redes de contactos personales, profesionales y microblogging.

Calvo Muñoz y Rojas Llamas (2009), por su parte, distinguen entre las redes sociales de carácter personal, las redes sociales profesionales, las redes sociales temáticas y las redes sociales de escala local. Cuatro categorías que desde nuestro punto de vista abarcan perfectamente el panorama completo de las RSV.

Facebook, Tuenti y Twitter son las RSV más utilizadas por los jóvenes de entre 16 a 18 años de edad de la provincia de Bizkaia. Por esta razón nos centramos en examinar con más detalle estas tres redes de carácter social que más relevancia están adquiriendo entre el público objetivo que nos compete:

Facebook es la red social por excelencia de los jóvenes adultos. Fue creada en 2004 por Mark Zuckerberg, junto a Eduardo Saverin, Chris Hughes y Dustin Moskovitz, estudiantes de la Universidad de Harvard. Basta con disponer de una cuenta de correo electrónico y una vez que el usuario se ha dado de alta en el servicio mediante la creación de un perfil, en el que debe poner obligatoriamente algunos datos personales y otros optativos, este puede acceder a los distintos servicios y aplicaciones que se ofrecen: crear listas de amigos, reunir personas con intereses comunes a través de la creación de grupos y páginas, escribir en el muro, hacer regalos (pequeños iconos con un mensaje) o jugar.

Su principal razón de éxito es que ha sido una red social totalmente abierta a sus desarrolladores, donde cualquier persona puede crear mini-aplicaciones que funcionen y se

integren en la plataforma. En el 2008 la “red social” ya contaba con 150 millones de usuarios y en tan sólo cinco semanas pasó a los 175 millones de personas, alcanzando en el 2012 los 800 millones de personas que cuentan con un perfil en la red. En el 2015 la cifra asciende a 1650 millones de personas activas (Facebook, 2015). La funcionalidad del botón “me gusta” o “compartir” hacen de ella una red extremadamente viral. Es tal la popularidad e importancia que ha adquirido esta red social, que a pesar de su corta historia ya existe un libro y una película que narran las peripecias del grupo de jóvenes que la puso en marcha. De hecho, el pasado 18 de mayo de 2012 Facebook hizo historia con su estreno en bolsa, protagonizando según los analistas expertos en materia, la mayor salida de una tecnología en la historia de Wall Street junto al gigante Google.

Tuenti (red social creada en el año 2006 por el estudiante estadounidense Zaryn Dentzel) es la RSV propia de los adolescentes. Su punto fuerte reside en que a esta red social sólo se puede acceder por invitación (acceso restringido) y he aquí el posible secreto de su gran popularidad entre los más jóvenes, quienes sienten este espacio virtual de ocio como un espacio exclusivo y libre de progenitores y docentes. Este mecanismo previo garantiza que todo usuario recién llegado ya tenga un vínculo con otro miembro de la red, lo que en poco tiempo hace que la red de contactos personales crezca.

Al igual que en Facebook cada usuario dispone de una página denominada “Mi perfil”, Tuenti Páginas para organizaciones o instituciones, dividida en varios apartados (blog y “mi tablón”) y cuya visibilidad puede ser regulada, visible para los amigos, para los amigos de los amigos o por todos los usuarios. Entre sus servicios destacan: Tuenti Sitios, directorio de espacios que los usuarios recomiendan o comparten con sus amigos (bares, restaurantes, universidades, tiendas, etc.); Tuenti Juegos, una colección de juegos sencillos pero adictivos donde además de jugar es posible compartir los resultados en el tablón o invitar a más amigos y el chat, que ha pasado a sustituir al Messenger como herramienta de comunicación *online*.

Por último, la red Twitter es un servicio de *microblogging* (micromensajería) que permite enviar mensajes cortos denominados *tweets* de hasta 140 caracteres a otros usuarios con los que no es necesario mantener una relación recíproca para que se establezca contacto. Más que ser una RSV propiamente dicha, se trata de un redistribuidor de información o conversación colectiva

en tiempo real. Se trata por tanto de una *chat* asíncrono en comunidad y es el resultado de la suma de blogs, RSV y mensajería instantánea, más un importante componente de inmediatez y movilidad. Este servicio fue creado en marzo de 2006 por Jack Dorsey mientras realizaba su proyecto de investigación y en noviembre de 2009 lanzó la versión en español.

Facebook es la red social más utilizada (Iab Spain, 2013) con un total de 1.060 millones de usuarios registrados, seguida de Youtube, Twitter y Tuenti. Estas redes se ajustan a las características y edades de los usuarios, de ahí que el uso de unas redes, en un momento, se vaya sustituyendo por el uso de otras de manera constante. Las RSV se han constituido como un segundo hogar en red para los jóvenes en su conjunto, quienes bajo un cierto orden y en un mismo lugar, concentran vínculos, información y entretenimiento. Experiencias en última instancia (Ciuffoli, C. y López, G.,2010).

El motivo principal para su uso es comunicarse, relacionarse e interactuar, pero el entretenimiento y la diversión son los ejes centrales en sus prácticas de ocio digital a través de estas redes. Según los datos del *Sondeo de opinión jóvenes y TIC* (INJUVE, 2011) entre los jóvenes de 15 y 19;

- el 68,1% utiliza las RSV para mantener contactos con los que no ven frecuentemente
- el 53,5% para acceder o compartir fotos, vídeos, ,etc.,
- el 36,5% para curiosear lo que hacen y dicen quienes utilizan la red
- el 30,7% para divertirse, entretenerse, pasar el rato
- el 26,3% para estar al día de las informaciones de la red
- el 26,0% para hacer nuevos/as amigos/as
- el 11,4% para ligar
- el 7,9% para comunicar sus últimas actividades, planes, reflexiones,
- el 5,3% para no quedarse al margen de algo que utiliza mucha gente

En concreto, el 95% de los usuarios de Facebook utilizan la red para comunicarse y seguir contactos; “cotillear” (93%), es decir, ver fotos y perfiles de otros usuarios, leer sus muros; editar su propio perfil (83%) y colgar contenidos (81%). Respecto a Tuenti, dado que sus usuarios son adolescentes, estos hacen un uso de red como medio para conformar

su identidad. Por eso, invierten una gran parte del tiempo editando su perfil, actualizando su estado y cambiando la foto.

La escasa formación en relación a los usos realmente beneficiosos de estos medios sociales en términos de aprendizaje, participación, enriquecimiento colectivo, colaboración en red y desarrollo, deja patente que el uso que los jóvenes hacen de las TIC, Internet y las RSV permanezca en un plano superficial o incluso incorrecto y peligroso. Sin embargo, es tal el éxito de estas RSV que, según el estudio *Connected Technology Report* (Cisco, 2012), el 90% de los jóvenes entre 18 y 29 años al despertarse lo primero que hace es revisar su teléfono móvil, actualizar el correo electrónico, enviar mensajes y entrar en sus perfiles en redes sociales. Incluso dos de cada cinco jóvenes afirman que se sentirían ansiosos, como si les faltase una parte de ellos si no pudieran usar su *smartphone* para estar conectados. De ahí que nos encontremos ante un fenómeno de ocio muy candente que al tratarse de un ocio digital social, móvil, lúdico y transmedia debe ser revisado constantemente. Aún se desconocen sus verdaderas influencias (positivas y negativas) y son muchas las cuestiones que quedan por resolver.

3.5.2. E-ocio lúdico: videojuegos

La importancia de la dimensión lúdica en la percepción social de lo que significa el ocio para las diferentes sociedades siempre ha sido mayúscula. Y esta importancia es mayor aún cuando hablamos de algunas etapas concretas de la vida, en el que el valor del juego tiene una gran relevancia como son la infancia y la juventud.

En el ámbito del ocio digital, lo lúdico está directamente vinculado con los videojuegos, sector que ha ido en crecimiento desde su aparición en 1973 (ADESE, 2011;2013). Desde entonces, han tenido un crecimiento constante y se han convertido en un fenómeno de masas que forma parte de la vida cotidiana y se presenta como la forma más común de experimentar el ocio digital. A medida que los avances tecnológicos han ido ofreciendo mejoras en la calidad de imagen, mayor realismo, así como nuevos dispositivos y programas, formas de acceso, interconectividad entre jugadores, intercambio de contenidos y juegos masivos en red, este tipo de ocio se ha consolidado para diferentes públicos (juegos infantiles, adolescentes, jóvenes,

adultos, personas mayores) como una alternativa muy sugerente de ocio y en ciertos de estos colectivos el camino de entrada al mundo digital.

A lo largo de 2012, más de un tercio (35%) de los españoles entre 16 y 64 años compró algún videojuego (ISFE, 2012), lo que sitúa a España como el cuarto país europeo en cuanto a consumo (ADESE, 2013), dándose la mayor penetración del videojuego en el tramo de edad de 7 a 34 años (ADESE, 2013). Asimismo, se ha podido constatar que esta creciente penetración no es causa de aislamiento o abandono de otras actividades (UOC, 2009). La mayoría (89,2%) reconoce que prefiere salir con los amigos a jugar a videojuegos, lo que nos indica que los videojuegos no se convierten necesariamente en sustitutos de la vida social cotidiana de los adolescentes. Entre los jugadores habituales, el 47,1% deja de jugar con videojuegos por llevar a cabo otras actividades como salir con amigos (44,3%) y estudiar/trabajar (25,7%) (ADESE, 2009).

Se detectan diferencias significativas en relación al género, con 59% de hombres entre los jugadores españoles (ADESE, 2012). Este dato se confirma en otros estudios (González-Anleo. et al, 2011), que reafirman que los juegos de ordenador y juegos electrónicos en general son una actividad más masculina que femenina.

Destacan también las diferencias de género existentes en relación a la frecuencia de juego, siendo las mujeres jugadoras más ocasionales que los varones (ADESE, 2011). En relación a las motivaciones, el informe de resultados *¿Cómo se proyecta el videojuego del futuro?* (GFK Emer Ad Hoc Research, 2010) destaca como principal motivación del juego, la diversión y el entretenimiento. A ésta, se añaden otras motivaciones en función de las tipologías de jugadores como auto superación, sensación de control, competitividad, vivir en mundos de fantasía (jugadores intensivos), concepto social, el valor funcional del juego como ejercitarse o hacer deporte mientras que la competición está en un segundo plano (jugadores casuales).

La presencia de los juegos en redes sociales tales como Facebook plasma el amplio crecimiento e importancia de los juegos sociales, desde el ya famoso Farmville (que a inicio de 2010 tenía 83.099.000 usuarios mensuales activos), al actual Candy Crush con diez millones de usuarios jugando de manera diaria. Es decir, la potencia de los denominados juegos o videojuegos

sociales es enorme. La relación entre los videojuegos y los soportes sobre los que se juega ha sido fundamental desde los inicios de su historia. Desde la televisión a los ordenadores, pasando por las consolas portátiles cada incorporación de nuevos soporte ha suscitado no solamente cambios en los propios juegos y su naturaleza, sino en los públicos a los que estos se dirigen.

El fenómeno de la movilidad no se ha quedado atrás. Según datos de newzoo (2012) la plataforma en la que más se juega son las consolas, pero en referencia al tiempo de juego, más del 60% del mismo se hace en juegos móviles o sociales. Destacan también que en lo referido a España los jugadores usan fundamentalmente *smartphone* y consolas portátiles y menos la tablet.

3.5.3. E-ocio móvil: conectividad sin límites

Prácticamente desde el comienzo del desarrollo de la telefonía móvil se comenzó a hablar de “ocio móvil”, que incluía desde los servicios de futurología o sexo telefónico, pasando por productos que pudieran considerarse de ocio y que funcionaran a través de los mismos (juegos, chats, etc.) (Castells et al., 2007:177-180), hasta los *smartphone* de hoy en día que incluyen prácticamente todas las actividades que hace unos años se desarrollaban en los ordenadores de mesa.

El teléfono móvil ha pasado de concebirse como una herramienta cuya principal función es comunicarse y hablar, a instaurarse como un dispositivo que ha evolucionado hasta estar más cerca de un ordenador personal portátil (Consejo Nacional Consultivo de Cyber- Seguridad, 2012). Por otro lado, para 3 de cada 4 jóvenes la comunicación es el motivo más importante para conectarse a Internet (Fundación Telefónica, 2012), por lo que, no cabe duda alguna de que los nuevos dispositivos móviles están modificando los hábitos de consumo de contenidos, que son ahora: personalizados, en movilidad, deslocalizados, ubicuos, de uso informal y casual, intensivo y social (Fundación Telefónica, 2011).

Es interesante destacar que a esos jóvenes adolescentes, que a comienzos del nuevo siglo eran usuarios intensivos y los primeros en adoptar un modo de vida móvil, se les atribuye

“la invención” de usos no previstos por los diseñadores de dicha tecnología (Castells et al., 2007:208). Ya entonces, para los jóvenes europeos en general “lo más importante de la comunicación móvil es que permite la construcción y el mantenimiento de sus redes sociales” (Oskman y Rautiainen, 2002; y Valor y Sieber, 2004).

En Europa, la penetración de los teléfonos móviles pasó de un 1% entre 1992-1993 a un 71,55% en 2004, siendo además los jóvenes europeos de entre 5 y 25 años los que alcanzaban porcentajes más elevados de hasta el 77,2 % (Castells et al., 2007). La edad de obtención del primer teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años, hasta alcanzar el 92,1% en la población de 15 años (INE, 2010). Lo que significa que, a día de hoy, los jóvenes españoles son usuarios de móviles muy experimentados.

Actualmente España es líder de la UE en penetración de *smartphones* y los últimos informes arrojan datos como que el 68,3% de los internautas de entre 16 y 24 años tiene un teléfono inteligente, el 25,4% está 24 horas conectado y 1 de cada 5 jóvenes se conecta una vez acostados (Fundación Telefónica, 2012). Así, hoy en día, el *smartphone* permite usos avanzados como gestionar el correo electrónico o acceder a las redes sociales, basados principalmente en una navegación adaptada por Internet, para lo cual disponen de pantallas amplias y táctiles, teclados completos (querty) y con una velocidad de navegación de grandes velocidades (3G o superior) (INTECO, 2011). Por lo tanto, hay que señalar que su penetración y uso por parte de los jóvenes especialmente para el ocio, ha estado muy vinculado a la accesibilidad económica, es decir, al acceso a tarifas asequibles para la mayoría de la población a la que ahora se considera la “combinación ganadora” (Fundación Telefónica, 2012), la convergencia de Internet y la telefonía móvil a través de los *smartphone*.

A través de estos dispositivos, los jóvenes han “saltado” una de las barreras identificadas para disfrutar del ocio digital: el acceso a la tecnología. Teniendo en cuenta a los menores (hasta 16 años) como los futuros jóvenes, cabe destacar que los usuarios intensivos de aplicaciones de *smartphone* relacionan su uso con lo que ellos identifican como actividades de ocio, incluyendo entretenimiento (69%), uso de redes sociales (64%), comunicarse (54,5%) y uso en tiempo libre (49,3 %) (INTECO, 2011). Igual que anteriormente, hay que señalar la dificultad de dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas en este estudio ya que las clasificaciones de las

actividades siguen centrándose en un ocio entendido como actividad, tiempo libre u ociosidad y no como experiencia, y además, son diferentes de unos estudios a otros.

Por lo tanto, el acceso va a ser determinante. Hoy en día el 66,7% de los internautas entre 16 y 24 años utiliza su teléfono móvil para acceder a Internet, cuando lo hace desde fuera de su vivienda habitual o centro de trabajo (INE, 2012). De hecho, el 2012 se considera como el año en que realmente se afianza la Banda Ancha Móvil (BAM) creciendo por encima de un 150%. Este crecimiento se atribuye precisamente a la llegada de franja de los jóvenes, ya que 2 de cada 3 jóvenes de entre 16 y 24 años poseen un *smartphone* con conexión, lo que ha supuesto un crecimiento de más de un 200%.

3.5.4. E-ocio transmedia

El contexto digital en el que la generación digital se ha desarrollado y madurado ha supuesto un uso simultáneo de diferentes herramientas tecnológicas, pantallas y códigos que cobran especial importancia en dos ámbitos fundamentales: la escuela y el ocio. La irrupción de las TIC ha supuesto un cambio en la tradicional relación entre los públicos y la industria del ocio, transfigurando el comportamiento de las audiencias y, por consiguiente, las formas de consumo y prosumo de contenidos digitales de ocio fundamentales para la cultura juvenil, como son la música, la televisión, los videojuegos, los comics o los libros.

La transformación y la posibilidad multitarea de los dispositivos tecnológicos más comunes (ordenadores, móviles, tabletas...) ha hecho más patente aún la dispersión de las barreras entre los tiempos, espacios y usos del ocio, lo que ha permitido a los jóvenes simultanear en tiempo real espacios de ocio con espacios de estudio e incluso incorporar tiempos (viajes y tiempos de espera) a la esfera del tiempo libre y del ocio modificando conductas muy asentadas en generaciones anteriores.

Incluso las actividades tecnológicas tradicionales de ocio del siglo XX, como ver la televisión, se han visto modificadas por este fenómeno ya que durante el tiempo de

visionado de un contenido en la TV se produce una elevada tasa de uso tanto de los *tablet* como de los *smartphone* en lo que podríamos llamar la televisión social (Nielsen, 2011).

Este hecho ha provocado una superación de las diferencias entre los diversos soportes y contenidos desde el punto de vista de la industria. El usuario lo que quiere es consumir, comentar y crear nuevos contenidos digitales a partir los contenidos ofrecidos “al modo tradicional”, cuando, donde y sobre el soporte que quiera. Por consiguiente, en la actualidad, es tal la variedad de dispositivos y pantallas existente, que el hábito de permanecer a la espera delante del televisor para ver un programa a la misma hora está desapareciendo. En plena transición hacia una cultura digital la frase “nos vemos la próxima semana, en el mismo canal y a la misma hora” ha dejado de tener sentido para las nuevas generaciones de jóvenes definidos como jóvenes multitarea, sociales, móviles y conectados.

Lo realmente importante es que los consumidores cobran especial protagonismo como productores de contenidos. Algunos consumidores se tornan prosumidores (productores + consumidores), se apropian de sus personajes favoritos y expanden aún más sus mundos narrativos. Las posibilidades que ofrecen los diferentes dispositivos han hecho que los usuarios cooperen activamente en este proceso. Los prosumidores del siglo XXI son activos militantes de las historias que les apasionan y cada día es más común observar este tipo de comportamientos. Lo que nos deja vislumbrar un cambio no sólo en el tipo de ocio juvenil, sino también en la manera de experimentar el ocio propio de una Era Digital. Un ocio que podemos denominar como transmedia y multisoporte.

A medida que las nuevas formas de comunicación van transformándose y adaptándose a la Era Digital, al mismo tiempo, surgen nuevos términos para definir estos cambios, provocando un terreno semánticamente inestable y caótico. Van surgiendo nuevas experiencias narrativas y, por ende, nuevas formas de denominarlas. El concepto de “narrativas transmedia” es uno de los términos que originariamente introdujo Henry Jenkins (2003) para definir una nueva era de convergencia de medios donde se ha vuelto inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales. Para Jenkins cada medio hace un aporte a la construcción del mundo narrativo y hace lo que mejor sabe hacer, esto es, una historia puede ser introducida en un largometraje, expandirse en la televisión, novelas y cómics, o puedes ser vivida a través de un videojuego.

Según Jenkins vivimos en una cultura transmedia: “una cultura producida para la generación que creció mirando Pokémon, Star Wars y He-Man and the Masters of the Universe” (Jenkins, 2014:34). Jenkins explica que hace años se hablaba de interactividad que estimulaban los medios, pero ahora es más oportuno hacer alusión a lo transmedia, es decir, historias contadas a través de medio; narrativas creadas por las personas a través de la reconstrucción de piezas de información. De ahí que lo transmedia pueda convertirse en multimedia.

La expansión de relatos a través de varios medios gracias a la colaboración de los usuarios a su proceso de expansión ha dado pie a no sólo un ocio digital, sino un ocio transmedia. Un tipo de ocio producto del desarrollo imparable de tecnologías digitales que han sido adoptadas por las personas en general, y los jóvenes en particular, para quienes las TIC e Internet es algo connatural.

En la misma línea, pero desde el mundo del marketing digital, se contempla el concepto de SoLoMo (CuttS, 2011) para definir a jóvenes usuarios sociales (so), locales (lo) y móviles (mo) que practican un “ocio SoLoMo”. Los comportamientos de ocio provocados por el uso de la tecnología e Internet han posibilitado nuevas formas de disfrute donde la conectividad influye en las experiencias. Fuera y dentro de la misma pantalla muchos consumidores, aún una minoría, terminan en Internet horizontalizando el modelo de comunicación. Los adolescentes y jóvenes adultos son los mayores exponentes de la denominada “generación C”, que se resiste a consumir contenidos simbólicos en las mismas condiciones temporales y programáticas que las generaciones anteriores. La “C” encierra una serie de significados, como conectividad constante, colaboración, cocreatividad y curiosidad: “La fórmula “consumidor conectado colectivamente” puede sintetizar estos comportamientos que representan para algunos una nueva civilización bárbara en búsqueda de estatuto” (Igarza, 2013:151).

3.6. Síntesis del capítulo

La cultura digital que nos rodea ha otorgado a los jóvenes nacidos en la Era Digital y a su ocio unos rasgos propios que los diferencia de sus progenitores; unas características propias de

la era sociotécnica como son la conectividad, la interactividad o la hipertextualidad, entre otras, que han influido en su conceptualización. Los jóvenes han cambiado y en consecuencia también de su ocio.

Los jóvenes de la Era Digital han sido bautizados de muy diversas maneras: Generación@ (Feixa, 2002), Nativos Digitales (Prensky, 2001), Generación Nintendo (Howard, 2003), Generación Net (Tapscoot, 1998), Generación Interactiva (Bringué y Sádaba, 2009), Generación A (Coupland, 2010), etc. Este conjunto de nociones independientemente de su originalidad o acierto hace referencia a un grupo de personas nacidas en torno a la década de los 90, rodeados de tecnologías digitales, con formas de relación similares y preocupaciones, intereses u opiniones en muchas ocasiones comunes; jóvenes que están creciendo en un contexto social, cultural y educativo distinto, especialmente por la presencia continua y constante de la tecnología, y que presentan rasgos distintivos respecto a otras generaciones.

Los jóvenes de la Era Digital son jóvenes multitarea que, inmersos en una cultura audiovisual, están acostumbrados a vivir en una acción constante y a recibir recompensas inmediatas. Además, al nacer rodeados de aparatos tecnológicos, tienen cierta facilidad en el manejo de las TIC e Internet, lo que no significa que hagan un uso correcto de la tecnología. Al mismo tiempo, se trata de una generación que se siente más autónoma e independiente gracias al poder que le otorga la red y que valora muy positivamente el estar permanentemente conectados. La red es un espacio que les aporta libertad de expresión, hasta el punto de desarrollar un nuevo lenguaje propio al que diferentes autores denominan como el “ciberhabla”. Para ellos, las tecnologías digitales e Internet son algo esencial de su cotidianidad: herramientas y espacios en red que utilizan con finalidades lúdicas, relacionales y utilitarias. Apenas reparan en el verdadero potencial de las mismas como útiles de participación, colaboración, aprendizaje y desarrollo personal.

Las tecnologías digitales también han redefinido sus estilos de ocio. Por un lado, con la práctica de nuevas actividades digitales como el uso de Internet y, por otro lado, la digitalización de las experiencias tradicionales. De media los jóvenes disponen de 3 a 4 horas de tiempo libre disponible diarias, y entre 1 y 2 horas las ocupan conectándose a Internet. En términos generales el estilo de ocio de los jóvenes de la Era Digital adopta un componente tecnológico

alto, valorado positivamente por los propios usuarios. Para los jóvenes estar conectado significa comunicación (44,2%), utilidad (32,9%) e “imprescindibilidad” (32,8%) (OVJ, 2009).

El uso intensivo de las tecnologías digitales en el tiempo libre de los jóvenes y el éxito de masas de las RSV y los *smartphones* nos marca cuatro tipologías de e-ocio. Una e-ocio social, lúdico, móvil y transmedia. Rasgos distintivos de un ocio en red que han transformado por completo las dimensiones tradicionales del ocio y la experiencia de ocio. En definitiva, la tecnología nos conduce a replantearnos la existencia de un “ocio digital”, ya que el ocio de por sí ya se ha digitalizado. Definitivamente, los límites de algunos conceptos clásicos se diluyen de tal manera y la tecnología está embebida de tal forma en la vida diaria de toda una generación (y las siguientes) que demanda toda una reformulación de conceptos, entre ellos el ocio y las formas de experimentarlo.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA ERA DIGITAL

4.1. Introducción

4.2. Enseñar y aprender en la Era Digital

4.2.1. Aproximación al concepto de aprendizaje

4.2.2. Conectivismo: aprendizaje en la Era Digital

4.2.3. Competencias en la Era Digital: competencia digital

4.2.3.1. Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital

4.2.3.2. Competencia para aprender a aprender

4.3. Transformaciones en el paradigma educativo de la Era Digital

4.3.1. Propuestas y enfoques de aprendizaje en la Era Digital

4.3.1.1. Aprendizaje invisible

4.3.1.2. Educación expandida

4.3.1.3. Edupunk y Edupop

4.3.1.4. Pedagogía de la Coasociación

4.3.2. El rol del docente y el alumnado en la Era Digital

4.3.2.1. Rol del docente

4.3.2.2. Rol del alumnado

4.3.3. Transformación de las aulas en la Era Digital

4.3.3.1. Tecnologías innovadoras para la participación en las aulas

4.3.3.2. Escuelas Vittra

4.3.3.3. Aulas creativas

4.3.4. Modelos de evaluación en la Era Digital

4.4. La Educación del ocio en la Era Digital

4.4.1. Evolución del concepto y modelos de Educación del ocio

4.4.2. Áreas de la Educación del Ocio

4.4.3. Modelo de Educación del Ocio UD

4.5. Tendencias educativas de futuro y el papel del ocio

4.6. Síntesis del capítulo

4.1. Introducción

El avance de las nuevas tecnologías y la democratización del uso de Internet ha sido uno de los cambios que más ha afectado al ámbito educativo. Antes la escuela y el profesorado eran los únicos guardianes del conocimiento, pero ahora les ha salido competencia. Las TIC han provocado “nuevos alfabetismos” que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, competencias que se ejercitan en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en sus contextos de ocio y, por consiguiente, en entornos de aprendizaje de naturaleza informal (Busque, J; Medina, A; Ballano, S; 2013).

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo del individuo como miembro partícipe de la sociedad y “aunque el ocio puede ser una vivencia espontánea sin más, la experiencia de ocio de la que hablamos llega a ser más valiosa y madura gracias a la capacitación” (Cuenca, 2014:148). Dicho de otro modo, la capacidad de disfrute está más asociada a la formación que a lo que objetivamente se ofrece. La actitud y los intereses de la personas son determinantes, pero la formación en ocio permite el desarrollo de valores, actitudes y destrezas de ocio que mejoran la calidad de vida de las personas. Además, la formación no se relaciona sólo con la posibilidad de acceso a un determinado tipo de experiencia, sino que también afecta a la intensidad.

Las tecnologías digitales han influido en la manera de aprender y, en consecuencia, la manera de enseñar, actuar y evaluar. El objetivo de este capítulo es explorar las tendencias de enseñanza y aprendizaje propias de la Era Digital y su relación con la educación del ocio (objetivo 4). En primer lugar, tomando como referencia la teoría del conectivismo elaborada por el teórico de la enseñanza en la sociedad digital George Siemens, que define el concepto de aprendizaje en la actualidad y se exponen las competencias que, formal o informalmente, se exigen al alumnado del siglo XXI desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En segundo lugar, efectuamos un amplio recorrido por las diferentes propuestas de aprendizaje que diferentes autores han elaborado de cara a la correcta y adaptada educación de hoy a las necesidades de los nativos digitales. Enfoques innovadores que tal y como

más adelante comprobaremos encajan perfectamente con las competencias que se exigen al alumnado de cara al mundo laboral que nos rodea. Igualmente, ahondaremos en los diferentes cambios que en consecuencia, debe adoptar la escuela en su proceso de transformación: cambio de roles (docente, alumnado y progenitores), cambios estructurales de las escuelas, adecuación de métodos de evaluación, etc. En tercer lugar, reparamos en la educación del ocio en particular, como un nuevo enfoque para la intervención educativa en la Era Digital. Ahondaremos en el concepto de Educación del ocio, sus finalidades, objetivos y perspectiva metodológica. Por último, se exponen una serie de tendencias educativas que los expertos prevén necesarias para un cambio educativo real y efectivo.

4.2. Enseñar y aprender en la Era Digital

El desarrollo de la sociedad red ha supuesto una transformación en la manera de desarrollarnos. El uso cotidiano de las tecnologías digitales ha provocado, o al menos debería haber motivado, un cambio y adecuación en el ámbito educativo en general, y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje en particular. Un repensar educativo que no debe quedarse en la mera tecnologización de los espacios educativos, sino que debe materializarse en un cambio más profundo. Veamos la forma en que aprendemos en la Era Digital y las competencias que demanda este cambio de era.

4.2.1. Aproximación al concepto de aprendizaje

Hasta el momento, para definir el concepto de aprendizaje nos hemos fundamentado en la triple distinción terminológica que realizaban en 1968 Philips Coombs, junto a Prosser y Ahmed, al discernir entre educación formal, no formal e informal. Tres procesos de enseñanza-aprendizaje que en la Era Digital poco a poco se están transformando, al ser cada vez más difusas las fronteras que les separan.

Esta triple distinción de aprendizajes ha sido criticada por numerosos expertos desde diferentes ámbitos; sin embargo, a día de hoy es la versión aceptada de manera oficial por

el Centro para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en una de sus obras terminológicas de referencia más importante que existen actualmente en el ámbito europeo. En este documento el “aprendizaje formal o educación escolar” se define como:

el aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados por ejemplo un centro educativo, formativo, o bien en el centro de trabajo (...) que se designa explícitamente como formación en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados (...), que presupone intencionalidad por parte del que aprende (...) y que, por regla general, siempre da lugar a una acreditación y una certificación o titulación (CEDEFOP, 2008:85).

El aprendizaje no formal o educación extraescolar se describe como:

el aprendizaje derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos) y que presupone intencionalidad por parte del que aprende (CEDEFOP, 2008:134).

Esto es, un tipo de aprendizaje que si bien contiene importantes componentes para favorecer el proceso de aprendizaje, por el contrario, resulta mucho más difícil de detectar y evaluar (Bjornavold, 2000). Y en tercer lugar, el “aprendizaje informal” se presenta como el tipo de aprendizaje ligado directamente al tiempo libre y de ocio, tema central de análisis de este estudio y que se presenta como:

el aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio, que no se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos y que carece, por regla general, de intencionalidad por parte del que aprende (CEDEFOP, 2008:93).

Estos tres modos de entender la noción de aprendizaje nos hace percatarnos de la influencia e importancia del espacio y el tiempo. Dimensiones humanas que se han alterado por completo en una Era Digital donde la red y la atemporalidad son dos de sus marcas identificativas. En

un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad, el caos y la ubicuidad creemos que las características del aprendizaje informal son las que mejor se adecuan; un tipo de aprendizaje que, por otro lado, se reconoce más bien poco desde el ámbito formal.

En la escuela el conocimiento tácito es poco apreciado y, por lo general, el conocimiento explícito es el que se reconoce. En palabras de Martínez de Salinas (2011) estamos en la época de potenciación de la titulitis por encima de todo, razón por la que el aprendizaje informal apenas se valora. De hecho, y a pesar de que paulatinamente se toman en consideración otro tipo de competencias, como veremos más adelante, es muy común la no valoración de los conocimientos que una persona tiene hasta que éstos se acompañan de una referencia o la certificación de un ente académico. En palabras de Hugo Pardo Kuklinski (2010) esto puede llevar a que las universidades y los centros escolares, añadido, se expongan a convertirse en meras imprentas de certificados: “Centros de titulación *fast food* que en vez de hamburguesas entregan títulos al minuto” (Cobo, 2011:113).

En este sentido, y teniendo en cuenta el valor que socialmente se le da al ocio como espacio de aprendizaje, no es de extrañar que, comúnmente, el ocio se ligue a valores hedonistas, lúdicos y al entretenimiento. Por esta razón, creemos que es necesario ahondar en la importancia de considerar la esfera del ocio como un tiempo de aprendizaje. El aprendizaje informal se da fuera de los marcos “formales” y de manera holística, por ello, queda al margen de cualquier título que certifique valores, habilidades y conocimientos, y es difícil de medir. Aún más, este aprendizaje, en contraposición con el aprendizaje calificado como formal, se caracteriza por no seguir un currículo ya marcado y por no contar con certificaciones o grados determinados (Infed, 2010; Sefton-Green, 2004).

Es un aprendizaje que además tiende a desarrollarse a través de la práctica, la conversación, la exploración y la vivencia de experiencias; prácticas propias del ámbito de ocio. Así mismo, es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida, en el que las personas no sólo aprenden, sino que también enseñan a partir de sus experiencias cotidianas. Livingstone (1999) equipara este tipo de aprendizaje con cualquier actividad que implique la búsqueda de la comprensión, del conocimiento o de una habilidad.

Este aprendizaje que se lleva a cabo por cuenta propia, ya sea individual o colectivamente, sin que exista ninguna imposición externa en criterios y sin instructores

formales. Al mismo tiempo, Jay Cross (2006), impulsor de la metodología eLearning y autor del libro *Informal Learning*, agrega que el aprendizaje informal en las organizaciones guarda relación con una amplia variedad de formas espontáneas, no oficiales e impredecibles a través de las cuales la gente aprende a hacer su trabajo. Según el autor, mientras el aprendizaje formal tiene lugar en las clases, el aprendizaje informal ocurre en los que el denomina *learnsapes*²⁴, paisajes de aprendizaje que el define como ecologías de aprendizaje. Un aprender sin fronteras que implica la eliminación de obstáculos, el aumento de ancho de banda, el fomento de la conversación y el desarrollo de redes. Cross compara el aprendizaje informal con andar en bicicleta y el aprendizaje formal con conducir un autobús, es decir:

El aprendizaje informal es como andar en bicicleta: el piloto elige el destino y la ruta. El ciclista puede tomar un desvío en el aviso de un momento para admiración del paisaje o ayudar a un compañero ciclista. El aprendizaje formal es como andar en autobús, el conductor decide Cuando el autobús se va; los pasajeros están a lo largo del paseo. La gente a menudo viajan en el autobús antes de subirse a la bici (Cross, 2006)²⁵

En cierto modo, el aprendizaje informal se relaciona con las denominadas “comunidades de aprendizaje”. Término acuñado por Etienne Wenger y Jane Lave (1991) en el libro *Situated learning. Legitimate Peripherals participation* y en el que por primera vez se pone de relieve la concepción del aprendizaje como un hecho colectivo, frente al concepto clásico que lo limita a un proceso individual. Aprendizaje ligado a la implicación personal, la participación en comunidad y la adquisición de conocimientos como proceso de carácter social. Comunidades de aprendizaje definidas como un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, que profundizan su

²⁴ “A learnscape is a learning ecology: learning without borders. Learnsaping involves removing obstacles, seeding communities, increasing bandwidth, encouraging conversation, and growing networks. It’s a natural way to learn and grow”

²⁵ Informal learning is like riding a bicycle: the rider chooses the destination and the route. The cyclist can take a detour at a moment’s notice to admire the scenery or help a fellow rider. Formal learning is like riding a bus: the driver decides where the bus is going; the passengers are along for the ride. People often ride the bus before hopping on the bike (Cross, 2006).

conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).

Por su parte, Marcia Conner (2009) se refiere a este tipo de aprendizaje como un aprendizaje experiencial y que, hasta cierto punto, puede ser accidental. Conner nos permite entrever que el aprendizaje formal e informal pueden llegar a combinarse dando origen a cuatro modelos de aprendizaje que la autora cataloga como: “aprendizaje formal intencional o *e-learning*”, “aprendizaje formal-inesperado” (tipo de aprendizaje que se da en contextos como el del desarrollo de un trabajo de investigación, trabajo en equipo con compañeros, búsqueda de información en Internet para una asignatura, , etc.), “aprendizaje informal-intencional” (propio de contextos como participar en un taller o seminario, asesorarse con un compañero o experto, capacitarse, ver un vídeo en YouTube para aprender a usar un software, , etc.) y “aprendizaje informal-inesperado” que tiene lugar en contextos como interacción con redes sociales (*offline* y *online*), al navegar por Internet en momentos de ocio, observar cómo otra persona utiliza una determinada tecnología, colaborar en una wiki, , etc.

En definitiva, la clasificación de aprendizaje formal, no-formal e informal no tiene sentido, básicamente porque la sociedad red nos ha conducido a vivir en un contexto social ubicuo. Cada vez más se democratiza el concepto de aprendizaje permanente también denominado como aprendizaje continuo o *Lifelong Learning*. Noción sobre la que ya escribieron Eduard Lindeman (1926) y Basil Yeaxlee (1929) para señalar la importancia del aprendizaje informal a lo largo de la vida.

Según la definición acuñada por el Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación de España (ITE), el aprendizaje permanente es la “actividad realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes”. Labor que debe ser promovida para poder así impulsar la implantación de una educación permanente que, como proyecto global, se encamine tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo (UNESCO, 1976). Hoy ya el aprendizaje permanente se entiende como un proceso educativo continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida, y que no sólo traspasa límites espaciales (escuela - no escuela), sino que también se transfiere a límites temporales (horario escolar – 24/7).

Más aún, en la actualidad, se apuesta por el impulso de las competencias relacionadas con la idea de “aprender a aprender” para que el alumnado disponga de las competencias necesarias y suficientes para a lo largo de toda la vida ser capaz de aprender, desaprender y reaprender. En palabras del futurólogo Alvin Toffler (1970): “los/as analfabetos/as del siglo XX, no serán aquellos que no sepan leer y escribir. Sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender”.

4.2.2. Conectivismo: aprendizaje en la Era Digital

El conectivismo es la teoría del aprendizaje propia de la Era Digital. Una teoría que describe la manera en que aprendemos en la era de la información y del conocimiento, en una sociedad digital que se articula en red. El conectivismo se fundamenta, tal y como su propio nombre indica, en la conectividad, esto es, en la creación de conexiones y redes. Su desarrollo se atribuye al teórico de la enseñanza en la sociedad digital George Siemens quien, a través de su artículo “Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la Era Digital” y el libro *Conociendo el conocimiento* describe el impacto de la tecnología y las nuevas ciencias (caos y redes) en el aprendizaje, el conocimiento y sus nuevas ecologías.

Según el autor, el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, las redes, la complejidad y la autoorganización (Siemens, 2004). De ahí que se presente como un modelo que refleja una sociedad en la que el aprendizaje ya no es una actividad individual, sino un continuo proceso de construcción de redes.

El concepto de aprendizaje ha cambiado por completo. Aprender es el equivalente a abrir una puerta a una nueva forma de percibir y conocer, donde nuestra mente debe adaptarse al entorno. El aprendizaje de la Era Digital posee unos rasgos que claramente están influyendo en el ámbito educativo y, por ende, en el desarrollo y calidad de vida de los jóvenes. Ahora bien, ¿cómo es el aprendizaje de la Era Digital?

En la actual sociedad del conocimiento el aprendizaje se concibe como un auténtico caos. Un aprendizaje diverso, desordenado y lejos del tradicional conocimiento perfectamente

empaquetado y organizado caracterizado por su continuidad. El conocimiento en red se basa en la co-creación. Lo que implica un cambio de mentalidad de pasar a ser meros consumidores de contenidos elaborados por otros a ser los expertos y aficionados los propios co-creadores del conocimiento. Por esta razón, el aprendizaje en la Era Digital se ha tornado especialmente complejo, ya que al tratarse de un proceso multifacético e integrado, un cambio en cualquier elemento individual conlleva la alteración de la red global.

De la misma manera, esta complejidad y diversidad en la red da lugar a nodos conectados y especializados, lo que nos supone tener un conocimiento parcial de la realidad y vivir en una continua certeza en suspenso. El aprendizaje es continuo, y no se trata por tanto de una actividad que ocurre al margen de nuestra vida diaria o exclusivamente en contextos escolares. Hoy ya “hemos pasado de detener la vida cuando aprendemos (ir a la escuela durante dos a cuatro años, sin trabajar...) a aprender en sincronía con la vida” (Siemens, 2006:47). Por todo ello, aprender hoy significa tomar decisiones, puesto que nos hayamos ante una realidad de cambio constante, y “aunque exista una respuesta correcta ahora, puede estar equivocada mañana (...) por lo que saber dónde y saber quien, son más importantes hoy en día que saber qué y cómo” (Siemens, 2006: 31).

En el aprendizaje en red, el conocimiento se crea y configura gracias a la actividad combinada que se da entre las personas. “Conocer” en la actualidad significa estar conectado, en constante dinamismo. El problema aquí reside en la abundancia informativa que existe en la web, de ahí la necesidad de construir una red de fuentes de aprendizaje, Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), de los cuales podamos entrar y salir en cualquier momento. El conocimiento es abundante y en apenas una generación hemos pasado de entenderlo como un criterio de valor, a considerar la capacidad de gestionarlo como el verdadero criterio de valor. Resulta imposible seguir el ritmo de esta sociedad de la información infodificada de datos y nuestra capacidad de atención y reflexión, como veíamos en el capítulo 2, está saturada. Por esta razón, son necesarias nuevas destrezas y habilidades 2.0 que nos ayuden a adquirir cierta capacidad para conocer, recombinar y recrear toda esta información, siempre de la manera que el individuo, como agente central en el aprendizaje, desee.

La transversencia, es decir, la transferencia y aplicación del conocimiento de un campo a otro, es la nueva realidad ante un mundo conectado, en el que la “certeza” tiene que ver más con lo que no sabemos que con lo que conocemos. El ritmo de desarrollo es tan acelerado que, mientras hacen faltan años para publicar libros, apenas unos minutos bastan para producir y circular conocimiento. Ahora bien, al mismo tiempo, resultan infinitas las opciones de representación de conocimiento a través de los medios, donde el poder de la imagen ha contribuido a fomentar una pasividad del texto. “Somos los constantemente observados. Teléfonos móviles como cámara, espacios sociales en línea, pensamientos digitales, nuestras vidas están archivadas” (Siemens, 2006: 84).

El flujo y el *feedback* de conocimiento entre fuentes, personas y organizaciones debe ser una actividad clave para contribuir a la formación de redes donde la descentralización es fundamental. El flujo de conocimiento no puede contenerse en una sola mente humana, de ahí que, como decíamos anteriormente, “saber dónde”, sustituye el “saber qué” y el “saber cómo”.

Por último, es importante tener en cuenta que el conocimiento debe compartirse en un entorno o ecología adecuada que posibiliten el conocimiento conectado. Escuelas, clases, espacios virtuales, museos, parques, etc. que permitan conversar, organizar encuentros, poner ideas en común y dialogar. Estructuras (sistemas de clasificación, jerarquías, bibliotecas, etc.) que proporcionen y ayuden en el proceso y la toma de decisiones. Entornos informales, no estructurados, flexibles, ricos en herramientas de comunicación, constantes en el tiempo, seguros para que exista confianza y comodidad, simples, descentralizados, conectados y en los que exista una alta tolerancia a la experimentación y el error. Una ecología eficaz donde los principiantes y gurús pueden conectar, expresarse, debatir, dialogar, buscar conocimiento archivado, aprender de forma estructurada, comunicar nueva información y conocimiento y alimentar ideas, probar nuevos enfoques, prepararse para nuevos retos y pilotar procesos.

Espacios de aprendizaje que deben alimentarse y enriquecerse, en vez de construir, organizarse y mantenerse como ocurre en el actual sistema educativo. El individuo, los jóvenes han cambiado y, por lo tanto, también su entorno debe modificarse y adaptarse. El

desarrollo de las TIC e Internet permite un mundo cada vez más social y el individuo posee más control y capacidad de crear y de conectar. La creciente conectividad y el mundo como totalidad ha derivado en que podemos conectarnos en cualquier lugar (ruptura espacial) y en cualquier momento (ruptura temporal) para poder así compartir, co-crear y transformarnos en prosumidores de conocimiento. Y aún más, la inmediatez ha posibilitado que el conocimiento pueda fluir en tiempo real y transformarse minuto a minuto. En palabras de Siemens: “la reflexión (el acto de pensar en nuestras acciones, motivaciones, experiencias y acontecimientos del mundo) se está convirtiendo en un arte acabado (...) y el “ahora” consume nuestras vidas” (Siemens, G. 2006:74).

En conclusión, las TIC e Internet han revolucionado el panorama del aprendizaje y en la Era Digital se aprende de diferente manera que en años anteriores. Los nativos digitales deben recibir una educación acorde a sus necesidades. El aprendizaje en la Era Digital es un proceso desordenado, nebuloso, informal y caótico y por ello es el momento de repensar la forma en que se diseña la enseñanza y se transforma la arquitectura de las escuelas y universidades en espacios abiertos y transparentes, “que tengan más forma de sala de estar que de aula rancia con sus pupitres” (Siemens, 2006: XIII).

4.2.3. Competencias en la Era Digital: competencia digital

Tal y como vamos señalando, la Era Digital ha deparado que la manera de aprender y enseñar haya sufrido un cambio radical. La concepción de una educación-producto, adecuada y eterna, ha pasado a transformarse en una educación basada en el caos, el cambio y la inestabilidad. Una educación líquida es el término escogido por el célebre sociólogo contemporáneo Zygmunt Bauman para definir una educación que parece que ha abandonado la noción del conocimiento útil para todo la vida, para sustituirla por un conocimiento de usar y tirar. Un torbellino de cambio, donde el conocimiento parece mucho más atractivo cuando se adapta al uso instantáneo, para una sola ocasión (Bauman, 2011).

Nos encontramos ante un momento de innovación en los pilares fundamentales del actual sistema educativo, un cambio que debe tener en cuenta no sólo los rasgos propios de una sociedad que se articula en red (Capítulo 1) y las características intrínsecas de los nativos digitales (Capítulo 3), sino que también debe considerar las exigencias del mercado laboral. Hasta el momento esta adecuación se ha materializado en la creación de nuevas competencias básicas ligadas, como es lógico, a las TIC y la noción del aprendizaje a lo largo de la vida; competencias que hoy están en rigor y que han sustituido a los ya antiguos “objetivos” como indicadores de evaluación.

Las “competencias” son fruto de unos acuerdos que se alcanzaron en la Unión Europea previa celebración de la reunión del Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2000. Se estableció entonces que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para trabajar y vivir en la nueva sociedad de la información. A partir de aquí se puso en marcha el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Definición y Selección de Competencias: Bases teóricas y conceptuales* (DeSeCo, 2002), en el que se definió el concepto de competencia como:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (DeSeCo, 2002:).

Una definición que, tras la propuesta de recomendación realizada por la Unión Europea (2006) fue modificada adoptándose como definición de competencia la siguiente:

una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la

ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006:13).

Así pues, tras el consenso de la definición de la noción de competencia, se ponen de manifiesto las ocho competenciasb que paulatinamente son asumidas por los diferentes estados:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. Conciencia y expresión culturales

Competencias básicas entre las que se incluyen dos que están directamente relacionadas con el uso de las TIC, Internet y la noción del aprendizaje informal y permanente al que, anteriormente, hacíamos alusión: competencia digital y aprender a aprender. Dos competencias que, además de ligarse al ámbito del ocio digital y posibilitan la vivencias de experiencias valiosas de ocio, al margen del mero pasar el rato, influyen notablemente en las exigencias requeridas al alumnado que ha crecido en una sociedad digital.

En la CAPV estas competencias adquieren una nomenclatura distinta. “Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital” para hacer alusión a la “Competencia Digital” de ámbito estatal, y “Competencia para aprender a aprender” en referencia a la competencia “Aprender a aprender” del currículo estatal. Cada comunidad decide la nomenclatura a emplear, pero en esta ocasión tomamos como modelo la designación utilizada en la CAPV, por ser el ámbito de investigación de esta tesis (véase tabla 3).

Ambas competencias son necesarias en la actual Era Digital y, como veremos a continuación, su manejo y dominio es fundamental para el desarrollo como personas en sociedad, en el mundo académico y en el aspecto laboral.

Tabla 3. Distintas denominaciones de las Competencias Básicas

UE	ESPAÑA	CAPV
1. Comunicación en lengua materna	1. Competencia en comunicación lingüística	4. Competencia en comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. Competencia matemática	3. Competencia matemática
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundos físicos	1. Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital	5. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
5. Aprender a aprender	7. Competencia para aprender a aprender	2. Competencia para aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas	5. Competencia social y ciudadana	6. Competencia social y ciudadana
7. Sentido de la iniciativa y espíritu empresa	8. Autonomía e iniciativa personal	8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
8. Conciencia y expresión cultural	6. Competencia cultural y artística	7. Competencia en cultura humanística y artística

Fuente: Elaboración propia a partir de UE, 2006; BOE, 2006 y Gobierno Vasco, 2006

A continuación, definimos en qué consisten estas dos competencias. Para ello, tomamos directamente como referencia los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas (1513/2006 y 1631/2006) y el Currículum de la Educación Básica del País Vasco. Documentos en los que se recogen ambas competencias clave.

4.2.3.1. Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital

El Boletín Oficial del País Vasco en lo que a Competencias Básicas se refiere expone que la “competencia en el tratamiento de la información y competencia digital” es la:

capacidad de disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse (...) Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (..) Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento (...) Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas (BOPV ANEXO III COMPETENCIAS BÁSICAS, 13 de noviembre de 2007:20)

Esta competencia ligada al uso de las tecnologías digitales no sólo implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; sino que al mismo tiempo demanda tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible. Idea que encaja perfectamente con la noción de ocio defendida en esta tesis en la que se apuesta por un concepto de ocio con sentido, provechoso y positivo, al margen de un ocio entendido como tiempo libre, actividad y ociosidad.

En el marco del desarrollo de la “Competencia Digital” resulta de especial interés destacar el proyecto *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (2013). Una iniciativa desarrollada por el Institute for Prospective Technological Studies – IPTS (del Joint Research Centre de la Comisión Europea) y que cuenta con la colaboración de 90 expertos de universidades e institutos de investigación de todos los países europeos, entre ellos, la investigadora autora del informe homónimo, Anusca Ferrari. Esta iniciativa actuaría hoy como el marco europeo de competencias digitales que está orientado a la identificación y validación a escala europea de los componentes clave de la competencia digital.

El proyecto DIGCOMP persigue tres objetivos: 1) Identificar los componentes clave de la competencia digital que se deben potenciar y/o desarrollar para ser digitalmente competente; 2) Desarrollar los descriptores de la Competencia Digital y un marco conceptual, así como directrices a nivel de la UE, y 3) Proponer un plan de trabajo para las acciones de seguimiento. El modelo DIGCOMP se encuentra alineado con las directrices estratégicas definidas en la Agenda Digital Europea e identifica los componentes clave de la competencia digital en términos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser digitalmente competente. Se estructura en 5 dimensiones y 21 competencias.

Las 5 dimensiones de las que se compone el estudio son: 1) Cinco áreas competenciales, 2) Veinte un competencias, 3) Tres niveles de competencia (Básico, Intermedio y Avanzado), 4) Ejemplos de Conocimientos, Habilidades y Actitudes y 5) Dos niveles de aplicación de la competencia. Las cinco áreas competenciales con sus respectivas competencias hasta 21 (véase la figura 9) son:

1. Información
2. Comunicación
3. Creación de contenido
4. Seguridad
5. Resolución de problemas

Figura 9. Dimensiones y competencias de la “Competencia Digital” DIGCOMP



Fuente: Proyecto Ikanos Competencias Digitales (GV, 2015)

4.2.3.2. Competencia para aprender a aprender

La denominada “Competencia para aprender a aprender” implica:

disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades (...) lo que conlleva a la necesidad de adquirir dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos, y por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo

que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje (BOPV ANEXO III COMPETENCIAS BÁSICAS, 13 de noviembre de 2007: 15).

Esta competencia compromete a que el alumnado del siglo XXI sea consciente de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje (atención, concentración, memoria, comprensión motivación de logro, etc.). Tener curiosidad ante la realidad, plantearse preguntas y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema. Asimismo, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo, lo que lleva a ser perseverantes en el aprendizaje desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere.

Es una competencia que a su vez encaja perfectamente con la esfera del ocio, al tratarse de un campo de aprendizaje en el que queda mucho por hacer. Consideramos la educación de ocio como herramienta valiosa para favorecer el desarrollo integral de la persona y la comunidad mediante la adquisición de conductas positivas. De ahí la necesidad de fomentar estas competencias ligadas a la preparación para afrontar nuevos retos de aprendizaje como es el disfrute del tiempo libre disponible.

Ambas competencias encierran importantes actitudes, habilidades y capacidades 2.0, es decir, destrezas que deben ser adquiridas por los jóvenes nativos digitales, los cuales, pese a desarrollarse rodeados de tecnología, no han sido formados para hacer un uso correcto y provechoso de las TIC. Además, si bien la propia filosofía de la web 2.0 se fundamenta en las ideas de compartir, participar, colaborar, generar y co-crear, estas utilidades no quedan del todo patentes en los usos que los jóvenes hacen de la tecnología; un uso lúdico, relacional y utilitario en el que predominada el “pasar el rato”. Esto es, un uso superficial (ConinCom, 2012) de la red.

Así pues, es importante ser conscientes de que la “competencia digital no se refiere únicamente a habilidades limitadas al uso de ciertas herramientas digitales, sino a un conocimiento profundo y a la capacidad de formarse de por vida en las áreas apropiadas a la revolución digital en su tecnología, en sus programas, en sus usos y en sus oportunidades de transformación” (Don Tapscott, 2012:9). Más aún cuando “los deseos de la educación van más allá de la adquisición de conocimiento relacionado con materias típicamente enseñadas en la escuela, y que la idea de competencias supera el contexto escolar (...) cruzando las fronteras curriculares y viéndose como destrezas para la vida“(OCDE, 2009:43).

No obstante, al margen de estas competencias básicas implantadas oficialmente por la Unión Europea, existen diversos expertos en materia educativa como Cristóbal Cobo, John Moravec, Howard Gardner o Marc Prensky, entre otros, que también han indagado en el análisis de las competencias que son necesarias adquirir en la Era Digital. Según plasman Cobo y Moravec (2009) en su libro *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* es necesario que los jóvenes desarrollen el e-competencias, competencias bajo las que engloban tanto las capacidades para la gestión, el conocimiento tácito (personal y experiencial y, por ende, mucho más complejo de sistematizar y verbalizar) y el conocimiento explícito (sencillo de codificar e incluso observar en libros, bases de datos, manuales, etc.).

Las e-competencias van más allá de la utilización de las TIC. Incluyen conocimientos y actitudes orientados al trabajo colaborativo, la innovación y el aprendizaje constante, así como a la creación de nuevas ideas para enfrentarse a problemas desconocidos en diversos contextos. De esta manera definen los investigadores el perfil del trabajador e-competente. Persona que está constituida por cinco habilidades concretas:

1. E-conciencia,
2. Alfabetismo tecnológico,
3. Alfabetismo informacional,
4. Alfabetismo digital y
5. Alfabetismo mediático

Moravec (2009) hace alusión a la necesidad de que los jóvenes adquieran las que califica como “Habilidades humanísticas o *liberal skills*, una serie de habilidades personales y sociales necesarias para desenvolverse en un mundo acelerado y de incertidumbre, los cuales pueden desarrollarse y aplicarse en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal. Moravec, a modo orientativo, plasma una serie las destrezas que los jóvenes deben adoptar:

- Pensar sistémicamente y comparativamente
- Pensar simulando: Preguntarse ¿qué pasaría si....?
- Prosperar en medio de cambios, retos e incertidumbres
- Crear y manipular pasados, presentes y futuros alternativos
- Adquirir y responder a las metas y desafíos aplicando activamente sus valores e inteligencia
- Entender y utilizar eficazmente a información existente (Competencia Digital)
- Construir y utilizar conocimiento aplicable a nivel individual
- Construir y utilizar nuevos conocimientos relacionados con los contextos, procesos y culturas
- Utilizar eficazmente las actuales y emergentes tecnologías de información y comunicación, esto es, convertirse en verdaderos exploradores digitales y desarrolladores. (Competencia Digital)
- Adquirir y evaluar el conocimiento de diversas tendencias globales
- Escribir y hablar de manera independiente, desarrollando un carácter e identidad propios a través de la expresión libre y creativa, llegando incluso a convertirse en

representantes ejemplares de la democracia y la libertad (TEP, Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación)

- Asumir el compromiso personal de hacer las cosas bien, hay que avanzar hacia un estadio el que los jóvenes no sólo disfrutarán aprendiendo de sus errores, sino que además buscarán convertir estos errores en logros.

En el mismo sentido, el psicólogo estadounidense Howard Gardner, autor del libro, *Five minds for the future*, considera que son cinco las mentalidades necesarias:

1. Mentalidad disciplinada,
2. Mentalidad sintetizadora,
3. Mentalidad creativa
4. Mentalidad respetuosa y
5. Mentalidad ética.

Fundamentándose en la “mentalidad disciplinada”, el autor critica el modo de enseñanza a base de repetición y memorización que aún se sigue hoy ofertando. Gardner expone cómo esto no supone una manera disciplinada de aprender, sino anacrónica. Para él, lo realmente importante en esta Era Digital, donde el manejo de la abundancia de información es una problema a solventar, es que el alumnado con formación en una disciplina concreta sea capaz de buscar en la red qué información es la realmente importante y cual la banal. De ahí que la “mentalidad sintetizadora” es la que el autor considera más importante, ya que como ejemplifica, si se busca la palabra evolución en Internet, se podría pasar toda la vida leyendo fuentes secundarias, muchas de ellas de cuestionable valor. Se necesita de un criterio formado para decidir a qué poner atención y qué ignorar.

En tercer lugar alude a la “mentalidad creativa” para definir así a las personas creativas como los sujetos que toman oportunidades, asumen riesgos, no tienen miedo a caerse y son ellos mismos los que se levantan y se preguntan: ¿qué puedo aprender de esto? En pro de fomentar la creatividad de los jóvenes explica que lo mejor es prevenir frases como “sólo hay una respuesta correcta”. En cuanto a la “mentalidad respetuosa” el autor manifiesta que pese a

ser la más fácil de explicar es la más difícil de conseguir. En esta mentalidad la clave está en los educadores, que son quienes dan ejemplo y actúan como modelos a seguir por los adolescentes.

Por último, Gardner hace alusión a la mentalidad que requiere de un mayor nivel de abstracción, esto es, la “mentalidad ética”, que se refleja en los distintos roles que desempeñamos a diario. Para Gardner la ética reside en el “buen trabajo” que sintetiza en los valores de excelencia, compromiso y ética. Así, explica que el desafío radica en unir estos tres conceptos, aún mas cuando la sociedad cambia tan rápido y cuando nuestro sentido del tiempo y del espacio se ve muchas veces alterado por la tecnología.

Por su parte, el profesor Reimers (2009), de la Universidad de Harvard, plantea que la educación debe estar en condiciones de responder a las demandas de un mundo interconectado e interdependiente, por lo que es fundamental desarrollar competencias para la globalidad que califica como habilidades para la economía global del conocimiento. Es necesario poner énfasis en tener una mirada amplia, integradora, multidisciplinar y al día con los desafíos de una globalización en plena ebullición.

Por último, resulta importante señalar también las calificadas, principalmente desde el mundo empresarial, como “competencias blandas o *soft skills*: capacidades que permiten al sujeto, estudiante o trabajador desenvolverse mejor en sus respectivos ámbitos de actuación, preferiblemente en lo que al mundo profesional se refiere. Al margen de las llamadas *hard skills* o competencias duras, relativas a las destrezas técnicas requeridas o adquiridas para desempeñar determinadas tareas o funciones y que se alcanzan y desarrollan por medio de la formación, capacitación, entrenamiento y en ocasiones en el mismo ejercicio de las funciones y que obviamente son necesarias; las habilidades blandas se refieren a las habilidades actitudinales, interpersonales e intrapersonales, requeridas para tener una buena relación con los demás, es decir:

- La capacidad para trabajar bajo presión.
- La flexibilidad y adaptabilidad ante distintos escenarios.

- La habilidad para aceptar y aprender de las críticas.
- La autoconfianza y capacidad de ser confiable.
- La comunicación efectiva.
- Las habilidades para resolver problemas.
- El pensamiento crítico y analítico.
- La administración del tiempo, como puede ser la puntualidad.
- La capacidad para trabajar en equipo y de manera colaborativa.
- El ser proactivo, tener iniciativa.
- La curiosidad e imaginación.
- La voluntad para aprender, etc.

En definitiva, independientemente de que las denominemos “competencias básicas”, “e-competences”, “habilidades humanísticas”, “cinco mentalidades”, “habilidades para la economía global del conocimiento” o “habilidades blandas”, lo cierto es que el nuevo contexto social, influido por el avance incesante de las TIC e Internet, ha motivado la necesidad de desarrollar e interiorizar nuevas habilidades coherentes a las demandas de una Era Digital. La Era Digital nos obliga a adquirir una serie de actitudes, habilidades y conocimientos acordes a la realidad social en la que vivimos. “Después de todo, el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo duradero y apuntaba a hacerse aún más duradero de lo que había sido hasta entonces (...)” (Bauman, 2005:36). Pero hoy ya, bajo un mundo complejo, cambiante, donde el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y el verdadero valor está en la brevedad, son inevitables dominar otro tipo de destrezas. Pensar creativamente, aprender a aprender, sintetizar, reflexionar, participar, compartir o saber comunicar ideas claras son algunas de las habilidades que en la actualidad tienen realmente cabida.

Nos enfrentamos a un doble desafío en el que como dice el filósofo argentino Alejandro Piscitelli: “hace falta aprender cosas nuevas, y habremos de enseñar las cosas viejas de una manera nueva, y siendo ambas tremendamente difíciles de conseguir, puede ser que lo más desafiante sea enseñar lo que es viejo con ojos nuevos” (Piscitelli, 2009:51). He aquí la urgencia de repensar la educación tradicional de

adaptarla, de transformarla o directamente de llevar a cabo una auténtica revolución educativa. Estudios como el Eurostat (2005) indican que cada vez más estudiantes obtuvieron sus competencias digitales a través del autoaprendizaje y el aprendizaje informal, lo que nos señala que hay que considerar que hoy la manera de aprender ha cambiado y las habilidades para acceder y generar conocimiento han variado.

4.3.Transformaciones en el paradigma educativo de la Era Digital

La implantación de unos valores propios de la modernidad líquida (Bauman, 2005), la atemporalidad y el espacio de flujos característicos de la sociedad red (Castells, 2001), junto a la abundancia de datos propia de la Era de la Información y el Conocimiento (Siemens, 2004) ha impulsado el cambio de los esquemas institucionalizados de la educación asentados hasta el momento.

El alumnado nacido a partir de los años 90 no encaja en una escuela del siglo XX y requiere y demanda una formación acorde a sus características y necesidades. La implantación de nuevos estilos de enseñanza y de aprendizaje se ha hecho imprescindible. La Era Digital solicita formas innovadoras de entender la educación para poder avanzar hacia la construcción de unos marcos pedagógicos más flexibles, explicatorios, participativos y basados en la propia motivación y curiosidad del aprendiz. En pocas palabras, nos encontramos ante un momento en el que el reto está en repensar la pedagogía, la educación y el aprendizaje. Pero, ¿de qué manera? ¿Bajo qué ideales?

4.3.1. Propuestas y enfoques de aprendizaje en la Era Digital

A lo largo de los tiempos han existido infinitas metodologías de enseñanza fundamentadas en el niño, en su felicidad y en su calidad de vida. Como muestra cabe destacar a Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, la Cooperativa de Enseñanza Laica de Célestin Freinet, movimientos de renovación pedagógica como

la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos y la Escuela del Bosque de Rosa Sensat, la Escuela de Summerhill de Alexander Neill, el “Pesta” y “El león dormido” de Rebeca y Mauricio Wild, el Programa SAT de Claudio Naranjo, entre otros.

Sin embargo, la Era Digital ha motivado que docentes, sociólogos, psicólogos, pedagogos, investigadores, educadores sociales y numerosos expertos en temas educativos de diferentes ámbitos hayan tenido que plantear distintas propuestas educativas adaptadas al contexto actual dominado por el avance constante de las TIC e Internet. A continuación, describimos cuatro propuestas de aprendizaje que, en los últimos años han gozado de gran aceptación. Se tratan de nuevos enfoques pedagógicos que, en su conjunto, apuestan por el aprendizaje ubicuo, sin brechas temporales y espaciales y centradas en la persona. Son, al fin y al cabo, la versión actualizada de los clásicos que, a lo largo de la historia, nos han enseñado que el disfrute es parte intrínseca de un aprendizaje genuino y sin el cual estaríamos más cerca del adiestramiento que de la educación.

Pese a que la noción de aprendizaje como un *continuum* se va afianzando en el ámbito educativo formal y el uso de las TIC en educación va adquiriendo cada más fuerza, lo cierto es que no se escucha con la misma frecuencia que la educación formal está llamada a apoyarse de las nuevas tecnologías para aprovechar otros espacios y experiencias informales de aprendizaje (Cobo, 2011). Esto nos señala que aún nos queda mucho por hacer en este terreno de ensalzar el valor de las TIC como medio para el aprendizaje en contextos no formales.

A continuación exponemos, a modo de ejemplo, cuatro paradigmas, modelos o patrones de educación que varios autores han elaborado para la era actual. Cuatro propuestas de enseñanza y aprendizaje que tienen en cuenta el impacto que están generando los acelerados cambios sociales y tecnológicos en educación para los que son necesarias alternativas. En concreto nos referimos al “Aprendizaje Invisible” (Cobo y Moravec, 2011), la “Educación Expandida” (Zemos98, 2012), el movimiento “Edupunk” (2010) y la “Pedagogía de la Coasociación” (Prensky, 2010).

4.3.1.1. Aprendizaje invisible

Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación (2011) es el título del libro elaborado conjuntamente por los investigadores Cristóbal Cobo y John W. Moravec bajo la coordinación editorial del fundador de Outliers School Hugo Pardo Kuklinski. Su objetivo es elaborar una propuesta conceptual que procure integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo humano que tenga en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios.

Para los autores el aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas que, como comprobaremos al final de este apartado, son comunes en los diferentes modelos seleccionados. Este tipo de aprendizaje se fundamenta en la filosofía propia del *do it yourself (DIY)* o háglo tú mismo, en la que se considera que el aprendizaje debe ser experiencial y vivencial. La experiencia ha sido durante mucho tiempo considerada como el mejor profesor de conocimiento, por ello Cobo y Moravec señalan que hace falta impulsar en las escuelas el estímulo de aprender haciendo y aprender enseñando

En palabras de Buckingham (2008:135) “una buena parte de este aprendizaje (informacional tecnológico) se obtiene sin que haya enseñanza explícita, sino que es el resultado de la exploración activa, del aprendizaje a través de la práctica (...) y se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios”.

En este mismo sentido, Roger Schank (2007) muy crítico con el sistema educativo actual, apunta que aprender de verdad significa recordar de verdad. Schank considera que lo que realmente se necesita son personas que sean capaces de hacer un buen diagnóstico de la situación. Por ello Schank critica que los directores de las escuelas entiendan de manera errónea la naturaleza intrínseca del aprendizaje experimental.

El Aprendizaje invisible defendido por Cobo y Moravec se equipara con ideas afines a la colectivización del saber, al aprendizaje colaborativo, la construcción del conocimiento, el aprendizaje basado en descubrimientos, las experiencias prácticas, el aprendizaje en diferentes contextos o el aprendizaje informal y que “(...) aprendemos de manera continua e informal a través de nuestras interacciones cotidianas” (Cobo, C. y Moravec, J., 2011: 29). Tal y como presentan en su libro, es tiempo de pensar cómo aproximar los aprendizajes formales a los informales y recombinarlos. Las experiencias de aprendizaje y el conocimiento se constituye a través de los principios de continuidad e interacción con diferentes entornos (el entorno, formal o informal, individual o colectivo, analógico o digital, etc.) y es así, tal y como expone el profesor Juan Freire, que hay que generar ese enfoque experiencial, favoreciendo el aprendizaje activo (aprender haciendo cosas, involucrándose en proyectos específicos) y recuperando el aprendizaje significativo, (cuando se aprende con problemas que afectan al educando). En pocas palabras, para innovar en educación “hay que trabajar hacia fuera de la institución, en un ámbito más amplio, como el entorno social” (Freire, J., 2011:169, en Cobo, C. y Moravec, J., 2011: 169). De este modo, el aprendizaje invisible ensalza el reconocimiento de lo que se aprende fuera de los muros del ámbito propiamente educativo.

Los autores sostienen que el aprendizaje invisible ocurre cuando lo relevante no son los límites espaciales, sino las experiencias de construcción y reconstrucción del conocimiento independientemente del trabajo, entorno, momento o frecuencia en que se dé. En comparación con la esfera del ocio, ámbito de análisis de este estudio, el aprendizaje y desarrollo humano se da cuando la persona disfruta y se identifica con su ocio. Cuando las prácticas de ocio le reportan beneficios personales y experiencias satisfactorias. Cobo y Moravec para explicar mejor esta idea utilizan la metáfora del iceberg de Seely Brown (1999) en la que se observa cómo el conocimiento tácito se encuentra oculto. Este conocimiento que en consonancia con lo relatado hasta ahora se convierte en la base de los conocimientos más formales o visibles. Si adaptamos este gráfico a la noción experiencial del ocio, punto de partida de esta tesis, equipararíamos el conocimiento tácito a la vivencia de las experiencias de ocio, y el conocimiento explícito a las prácticas de ocio elegidas (véase figura 10).

**Figura 10. Comparación metáfora “El conocimiento como un Iceberg”
con el Ocio Experiencial**



Fuente: Adaptación de Seely Brown (1999)

En definitiva, el aprendizaje invisible aboga por un concepto de aprendizaje en tres dimensiones (3D) de trescientos sesenta grados (360°) y que ocurre durante las 24 horas de los 7 días de la semana (24/7), un aprendizaje que trasciende los actuales límites temporales y espaciales de la educación formal y donde la invisibilización de las tecnologías, como puede ser el caso del uso de los *smartphones* en tiempos aparentemente muertos, los ha convertido en potentes espacios de aprendizaje informal, burbujas de ocio, ocio intersticial. Es por ello que, en pro de apostar por un aprendizaje permanente y continuo, hay que tomar en consideración todos los tiempos sociales, como es el tiempo de ocio digital conectado sobre el que versa dicha investigación.

Independiente del contexto, físico o virtual, la clave está en que estos oferten las posibilidades de probar, testear y combinar, esto es, que se conciban como entornos o ecologías que dispongan de las características necesarias para poner en marcha la filosofía con la que nace la web 2.0 y del espíritu *do it yourself*.

4.3.1.2. Educación expandida

Educación Expandida es el título de la publicación editada por el colectivo de gestores creativos culturales de Sevilla Zemos 98. Obra en la que aparecen artículos de expertos reconocidos en temas educativos como son Ruben Diaz, Juan Freire, Brian Lamb, Jesús Martín Barbero, Antonio Lafuente, Michael Wesch, Javier Echeverría Ezponda, Jon Igelmo Zaldívar, Dolors Reig, Mizuko Ito, Pedro Jiménez, Alejandro Piscitelli, Aníbal de la Torre, Juanjo Muñoz, Marta G. Franco, FAAQ, La Fundició y Traductores.

El movimiento de Educación Expandida impulsado, entre otros, por el colectivo Zemos 98 y por el profesor Juan Freire de la Universidad de A Coruña, nuevamente nace de la importancia atribuida al aprendizaje informal en nuestras vidas. Con la finalidad última de poder constatar que parte de nuestro conocimiento y capacidades son adquiridos fuera de los contextos formales. Educación Expandida simplemente es un término que aglutina “prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar” (Zemos98, 2012: 42). Su filosofía es plantear, más allá del debate en torno a la tarea de educar, que lo que realmente interesa es reflexionar en torno a qué significa la educación dentro de la coyuntura actual. Encontrar los entornos de aprendizaje más interesantes, hallar dónde se produce hoy el pensamiento, la reflexión y la innovación, en qué medida hay que fomentar las intersecciones y transgresiones interdisciplinarias, cómo recuperar los espacios procomunes, qué repercusiones tienen las nuevas formas de producción, distribución y circulación de contenidos, etc. (Zemos98, 2008).

Es un concepto que engloba las nuevas formas de educación que incorporan los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado Internet. Esto es, la nueva cultura digital caracterizada por la organización en red, el trabajo colectivo, la convergencia de medios, el copyleft, el empoderamiento, la cultura participativa y un largo, etc. De la misma manera que el Aprendizaje Invisible, el término “expandida” hace alusión a que es un aprendizaje que puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar y dentro y fuera de los muros de la institución académica, un movimiento que también impulsa el espíritu “hazlo tú mismo”, en “el sentido del camino, del proceso, del experimento” (Diaz, 2012: 54).

Los autores que componen el libro se muestran muy críticos ante lo que la denominación de educación expandida provoca y, por ejemplo Freire (2010) señala cómo la sociedad se enfrenta ante un dilema de doble alternativa: seguir ausente de los procesos de educación informal donde se produce hoy ya una buena parte del aprendizaje de nuestros jóvenes, o por el contrario, asumir esa realidad y aprovechar muchas de las experiencias que habitualmente no se consideran como parte de la educación, transformándolas en procesos e aprendizaje integrales de primer nivel. La filósofa Marina Garcés lo califica como “dar (nos) que pensar” cuando ésta expresa:

Frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al ‘formateo de las mentes’ de la esfera mediática, frente al consumo acrítico de ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos el espacio y el tiempo para ponernos a pensar (Garcés, 2010: 74).

Como ya hemos visto anteriormente, hoy esta competencia es más que nunca necesaria. Más aún cuando vivimos inmersos en una vida frenética y de información, en la que abunda la falta de disfrute y tiempo de reflexión.

4.3.1.3. Edupunk y Edupop

Edupunk y *Edupop* son dos prácticas de enseñanza y aprendizaje que, en la misma sintonía que “Aprendizaje Invisible” y “Educación Expandida”, resultan de la actitud tipo *do it yourself*. Sus principales impulsores y promotores fundacionales son Jim Broom, de la Universidad Mary Washington, y Brian Lamb, de la Universidad British Columbia. La diferencia con los otros enfoques es que *Edupunk* surgió como una objeción a los esfuerzos gubernamentales y a los intereses corporativos por empaquetar tecnologías emergentes en productos tipo molde con comportamientos predefinidos. *Edupunk* buscaba promover la autoconstrucción de los propios espacios digitales a fin de poder prescindir de los servicios comerciales provistos por las grandes compañías de desarrollo tecnológico-educativo (Educoz, 2009).

De igual manera que los modelos anteriores esta perspectiva educativa se centra en el estudiante, en la variedad de fuentes, en la inventiva, en la creación par a par más que corporativamente. De ahí

su semejanza con la filosofía *punk*. El papel del *Edupunk*, por tanto, debe ser que cada uno cree su propio proceso de aprendizaje, cree sus propias conexiones en red y, en definitiva, configure su entorno personal de aprendizaje. Para ello, utilizará los materiales que estén a su alcance y cuyo funcionamiento conozca; todo con tal de romper con la idea de “todo listo y preparado”.

El *Edupunk* se fundamenta bajo tres pilares: “*do it yourself*”, aprendizaje personalizado y el “hacer cosas”. Más que una nueva perspectiva, es un movimiento, y como tal, cuenta con un manifiesto: “Manifiesto *Edupunk*” (2010), una declaración que fue redactada de manera colaborativa durante el primer encuentro intercátedras *Edupunk* entre la Cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Seminario de Integración y Producción de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), a cargo de Alejandro Piscitelli y Marcelo de La Torre, respectivamente. Una manifestación escrita que ensalza a través de 18 premisas una serie de pautas educativas a seguir y reivindicar:

1. Las clases son conversaciones.
2. La relación es dinámica y la dinámica es relacional.
3. Sea hipertextual y multilineal, heterogéneo y heterodoxo.
4. *Edupunk* no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula.
5. Sea como el caminante... haga camino al andar.
6. Sea mediador y no medidor del conocimiento.
7. Rómpace la cabeza para crear roles en su comisión
8. Sus roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles.
9. Asuma el cambio, es sólo una cuestión de actitud.
10. Siéntase parte de un trabajo colectivo.
11. No sea una TV, interpele realmente a los que lo rodean.
12. Expanda su mensaje, haga estallar las cuatro paredes que lo rodean.
13. Mezcle, cópiese, aprópiase, curiosoee, juegue, transfórmese, haga, derrape.
14. Al carajo con la oposición real/virtual.
15. Sin colaboración, la educación es una ficción.
16. Sea un actor en su entorno, investigue a través de la acción.
17. Hágalo usted mismo... pero también y esencialmente, hágalo con otros.
18. Sea *Edupunk*, destruya estas reglas, cree las suyas y luego, destrúyalas.

Bajo este mismo paradigma surge la iniciativa *Edupop* impulsada y promovida por Emilio Quintana (Instituto Cervantes) y David Vidal (Fundación Promete). *Edupop* surge en respuesta a la idea de *Edupunk* y su apuesta se centra en los individuos. Se pretende realzar el futuro de la tecnología y los diferentes usos que le otorgamos y del mismo modo que el movimiento *Edupunk* esta iniciativa también dispone de una declaración que integra las siguientes ideas resaltadas por Emilio Quintana (en Cobo, 2011: 126):

1. Lo importante es conectar, no construir.
2. Todo lo que se evalúa se devalúa.
3. La inteligencia se conecta, no se colectiviza.
4. La escuela no es un contexto. El contexto aparece cuando los individuos remixan la información, la seleccionan y hacen un uso arbitrario de ella.
5. Los contextos y las redes las hacemos los individuos.
6. El contexto/red consiste en la emergencia de una unitas multiplex, producto de la interacción/organización de individuos.
7. El constructivismo es a la educación lo que Ikea a la fabricación de muebles. Una forma estandarizada de la barbarie que pretende cerrar las puertas a la singularidad del individuo.
8. La reproducción de los seres vivos no es otra cosa que un acto de remixado de información.
9. El remixado de contenidos es la actividad más antigua del mundo.

4.3.1.4. Pedagogía de la Coasociación

Coasociación o *partnering*²⁶ (2011) es el nombre que el experto en educación Marc Prensky atribuye a lo que el considera como la pedagogía necesaria para afrontar las necesidades de los alumnos del siglo XXI. Un tipo de pedagogía que desarrolla en su libro *Teaching digital natives, partnering for real learning* en el que, al igual que las perspectivas educativas anteriormente analizadas, parte de la idea relacionada con

²⁶ Prensky utiliza la expresión *partnering*, y los términos relacionados como *partner* y *partener*. Al no existir un término equivalente en Español, Elena Alemany, traductora del libro original titulado *Teaching digital natives, partnering for real learning*, decide acuñar el término de coasociación.

que los mayores cambios educativos se han dado fuera de las escuelas y con la ayuda de las TIC.

En palabras del autor “los mismos jóvenes que vemos aburridos y reacios en nuestros centros educativos, con frecuencia trabajan duro aprendiendo después de la escuela” (Prensky, 2011:11). Expresión que emplea para abarcar el conocimiento informal entre iguales a través del uso de internet, Youtube, televisión, juegos, teléfonos móviles y otras muchas oportunidades emergentes y programas organizados. La fundamentación de la propuesta pedagógica de Prensky se apoya en tres premisas básicas:

1. Los alumnos de nuestras aulas están cambiando como resultado de sus experiencias con la tecnología fuera de la escuela.
2. La pedagogía consistente en “contar y hacer exámenes” se ha vuelto cada vez menos efectiva y hace falta una pedagogía mejor.
3. La tecnología digital, usada correctamente, puede ayudar a volver al aprendizaje de nuestros alumnos conectado con la realidad, atractivo y útil para su futuro.

Prensky avanza un poco más respecto a estas premisas y, pese a que parte de la pedagogía que propone se fundamente también en un aprendizaje centrado en el alumno basado en problemas, en proyectos, en estudios de casos, en investigación, en el “hazlo tú mismo”, , etc., el autor propone un nuevo enfoque centrado en lo que denomina como “preguntas-guía”. “La coasociación es solo dar a los alumnos las preguntas para que investiguen, exploren y les encuentren respuesta, y después para que la clase las rebata y revise” (Prensky, 2011:28). Para el autor la tarea principal del profesor consiste en transformar el contenido en preguntas y “asegurarse de que todos los alumnos las entienden con total claridad y completamente” (Prensky, 2011:114).

De este modo se exponen dos tipos de preguntas-guías: las preguntas amplias y generales (¿Por qué tuvo Estado Unidos una guerra civil?) o preguntas progresivas más detalladas o preguntas de apoyo (¿Qué ironía hay en Romeo y Julieta?). Prensky matiza que las mejores preguntas-guía son generalmente un ¿por qué? seguido de un ¿cómo?, es decir, ¿Por qué tuvimos una guerra civil y cómo podemos ayudar a evitar otras guerras así?

La pedagogía de Coasociación propone una serie de roles y de pautas entre las que figura que usar la tecnología es tarea, básicamente, del alumnado. Donde el trabajo del profesorado consiste en actuar como

orientadores y guías del uso de la tecnología a favor de lograr un aprendizaje efectivo por parte del alumnado. Pero, ¿cómo? Prensky expone que la clave está en “dejar hacer”, es decir, que tanto alumnado como docentes realicen lo que saben hacer mejor.

Los estudiantes tiene libertad en cuanto a encontrar y seguir sus pasiones mediante el uso de la tecnología que quieran y dispongan en la escuela para investigar y recopilar información, responder a preguntas y compartir sus ideas y opiniones, practicar cuando estén correctamente motivados (por ejemplo a través de juegos) y crear presentaciones en texto y multimedia; y el profesorado adquiere la responsabilidad de centrarse en elaborar y hacer las preguntas correctas, asesorar a los alumnos, poner el material curricular en su contexto, explicar de forma individual, crear rigor y asegurar la calidad.

La tecnología en este caso es la responsable de dar soporte y facilitar el desarrollo de todo ello, permitiendo que cada alumno personalice su proceso de aprendizaje, con o sin la ayuda de los profesores-guía. “Cuanta más tecnología haya disponible para los alumnos, la coasociación casi siempre irá mejor” (Prensky, 2011:64). Ahora bien, ¿cómo aplicar esta metodología usando cualquier tipo de tecnología disponible en el aula? ¿Cómo evitar que la tecnología “invada” los puntos esenciales que se están intentando enseñar? A estas preguntas son a las que Prensky da respuesta en su libro, exponiendo como solución pensar en términos de verbos y sustantivos relativos al aprendizaje.

Los verbos son habilidades que los alumnos deben aprender, practicar y dominar, esto es, competencias a las que nos referíamos en el apartado primero de este capítulo: pensar críticamente, presentar de forma lógica, comunicar, tomar decisiones, ser rigurosos, comprender el contenido y el contexto, etc.; y los sustantivos son las herramientas que los alumnos usan para aprender a hacer o practicar verbos, es decir, libros de textos, característicos de la enseñanza tradicional o bien las herramientas tecnológicas propias de la Era Digital. El único matiz que señala el autor en este sentido es que los verbos más o menos siempre son los mismos, pero los sustantivos varían constantemente (power point, wikis, blogs, redes sociales virtuales, etc.).

Prensky propone más de 50 verbos de aprendizaje y más de 100 sustantivos para utilizar en sus intentos. A modo de resumen aportamos un listado en la siguiente tabla mostrando así los verbos que consideramos que mejor se ciñen a las competencias adquiridas en contextos de ocio digital o aprendizaje informal en red (véase tabla 4).

Tabla 4. Verbos a utilizar en la Era Digital propios de la Pedagogía de la Coasociación

CLASE DE VERBOS	VERBOS
Verbos para buscar información y gestionarla	Explorar (hiperenlaces) Leer (Internet) Buscar y encontrar (red de contactos) Ver y escuchar (podcasts, YouTube)
Verbos para pensar eficazmente	Comparar (a la hora de elaborar tu Entorno Persona de Aprendizaje) Decidir Plantear preguntas éticas (vídeos) Evaluar (información recibida) Experimentar (cámara y vídeo) Observar Reflexionar Encontrar tu voz
Verbos para comunicar y presentar	Informar (a través de la elaboración de vídeos) Colaborar (compartir información) Combinar (las diferentes ventajas de distintos medios sociales) Conectar (crear conexiones, esto es, crear conocimiento) Cooperar Debatir Dialogar Escuchar Establecer relaciones sociales Compatir Escribir Ser proactivo Comportarse de forma ética
Verbos para construir y crear	Adaptar (diferentes textos a diversos contextos) Combinar fuentes Competir (en juegos) Imitar Innovar Hacer/crear (conocimiento) Planificar (eventos) Organizar Asumir riesgos prudentes Simular

Fuente: Elaboración propia a partir de Prensky (2011:67).

Prensky por medio de esta propuesta de enseñanza incide en la importancia de educar en lo “real, no sólo en lo relevante”. En base a las características propias de los nativos interactivos, es lógico que el alumnado no quiera charlas teóricas y clases pasivas. Y es por ello, que como afirma el autor:

los alumnos quieren que se les respete, se confíe en ellos, y que sus opiniones se valoren y se tengan en cuenta, quieren seguir sus pasiones e intereses, quieren crear usando las herramientas de su tiempo, quieren trabajar con sus compañeros (iguales) en trabajos de grupo y proyectos (y evitar que los vagos viajen gratis), quieren tomar decisiones y compartir el control, quieren conectar con sus iguales para expresar y compartir sus opiniones, en clase y alrededor del mundo, quieren cooperar y competir entre sí y quieren una educación que no sea únicamente relevante, sino conectada con la realidad (Prensky, 2011:13).

Ante esta realidad, el autor hace alusión al denominado “Aprendizaje basado en pasiones”, expresión acuñada por John Seely Brown, que hace hincapié en la importante labor del profesor como detector de pasiones de sus alumnos. Una función primordial que ayudará a los alumnos al alcanzar el éxito en sus vidas.

Ahora bien, la implantación de estas metodologías de enseñanza adaptadas a la Era Digital requiere de una adecuación de factores que, inevitablemente, también deben cambiar. Nos estamos refiriendo al nuevo rol de los docentes y el alumnado, a la necesaria transformación de las aulas y a la manera de evaluar.

4.3.2. El rol del docente y el alumnado en la Era Digital

La adecuación de metodologías de enseñanza adaptadas a la era de la información requiere un cambio en el rol de las personas que son protagonistas, a saber, docentes y alumnado. Los docentes tienen que preparar pautas de aprendizaje, aportar fuentes, dejar que sea el alumno quien maneje y cree la información y gestionar relaciones humanas, y el alumnado debe adquirir una actitud abierta y proactiva.

4.3.2.1. Rol del docente

La sociedad red también ha influido en la figura del docente. El profesorado es testigo directo de los cambios y las características propias de la actual generación de jóvenes nativos interactivos que demandan una educación acorde a sus necesidades. Son muchos los docentes que por iniciativa propia han decidido sumarse a esta Era Digital con el objetivo de seguir preparando a los jóvenes alumnos para el mundo que les toca; sin embargo, son también muchas las reacciones contrarias que han provocado que exista un rechazo ante las TIC e Internet, es decir, un cierto temor ante su uso y sus consecuencias. Más aún, los medios de comunicación de masas no han contribuido a proyectar las ventajas de la tecnología, por lo que a priori se ha instaurado una sensación de inseguridad que ha repercutido en el ámbito educativo formal. En palabras de John Hartley, pionero de los estudios culturales en Inglaterra:

mayoritariamente los sistemas educativos han respondido a la Era Digital prohibiendo el acceso escolar a entornos digitales como *YouTube* (...) estableciendo ‘cercas’ o muros bajo estricto control docente. De esto, los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino ‘protegerlos’ del contenido inapropiado y de predadores virtuales (Hartley, 2009:130).

Por lo tanto, ¿cómo debe actuar el docente ante este cambio?, ¿qué rol debe adoptar? Las nuevas maneras de aprender ¿le dejan al margen del proceso de enseñanza?

Los denominadores más comunes que se atribuyen al nuevo rol del docente de la era 2.0 son: organizador, guía, generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor. Nuevos roles que, en su esencia, se asientan en la idea de cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información, abundante, caótico y desestructurado. Hoy ya el modelo educativo centrado en el profesor como transmisor de conocimientos estandarizados a una “masa” de estudiantes (un modelo análogo al de los “medios de comunicación de masas”) deja de tener sentido (Tapscott, 2009), y los docentes se enfrentan al reto de adquirir unas competencias que les formen para poder ayudar al alumnado a desarrollar las competencias que necesitan. Unas habilidades y actitudes precisas para alcanzar los objetivos que se exigen desde el propio currículo formal

(competencia digital y “aprender a aprender”, entre otras), para lograr adaptarse a las exigencias del mercado laboral, y aún más importante si cabe, para poder descubrir sus verdaderas motivaciones, intereses e inquietudes.

En ningún caso el docente debe convertirse en un controlador o policía de lo que hacen sus estudiantes en el aula. Su función es coordinar y facilitar el aprendizaje y la mejora de la calidad de vida del alumnado. Si bien es cierto que el aprendizaje debe ser experiencial y activo por parte del alumnado, en todo momento es preciso el complemento de un docente que le acompañe en su proceso de aprendizaje. El conocimiento está en la red y es abundante, pero precisamente esto es lo que hace necesario un buen número de tareas del docente: detectar lo realmente importante, guiar los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionar la que realmente se necesita, interpretar los datos, sintetizar el contenido y difundirlo son unas de las tantas tareas que el profesor debe guiar.

Tal y como hemos repetido en varias ocasiones, el manejo y la soltura de los nativos digitales con la tecnología en ningún momento indica que estos hagan un uso correcto, útil y beneficioso para su desarrollo y aprendizaje personal, y es aquí donde el docente del siglo XXI debe incidir. “La tarea de cualquier formador es crear y fomentar una ecología de aprendizaje que permita que los aprendices mejoren con rapidez y eficacia con respecto al aprendizaje que ya tienen” (Siemens, 2010: ix).

Para su propuesta de “Pedagogía de la Coasociación” Marc Prensky propone tres roles que considera que debe adquirir el profesorado en la era de la educación digital: el rol de entrenador, el rol de guía y el rol de experto en instrucción. El primero de los roles, “entrenador”, hace alusión a la acción cargada de retroalimentación y motivación en la que inevitablemente, como si un entrenador de tenis se tratase, se necesita la participación activa por parte del alumnado. El autor argumenta que un entrenador apenas tiene que ofrecer exposición teórica, sino más bien tiene que observar y acercarse a los alumnos de una forma individual y personal, con la finalidad última de ayudar a cada uno a encontrar y perseguir su propia pasión.

El rol de “guía” más que motivar tiene que adquirir el papel de ayudante del alumno ya motivado. Tal y como afirma “ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten

que necesitan uno (...)” (Prensky, 2011:82). Como es lógico, el rol del guía será más fácil si ambos se conocen y el docente entiende las pasiones del alumnado, lo que ayudará a éste a conocer en qué sentido hay que guiar a cada alumno. En tercer lugar, el rol de “experto en instrucción” consiste en que el docente aporte todo el conocimiento, imaginación y creatividad posible para hacer el proceso de aprendizaje del alumno efectivo y atractivo. Para lograrlo el experto debe convertirse en un auténtico diseñador de originales experiencias de aprendizaje y, a su vez, debe practicar el arte de realizar preguntas adecuadas que inciten a que los alumnos reflexionen y reconsideren un punto de vista.

Además, es primordial que el docente fije el contexto, ya que no resulta igual de interesante hablar del plagio en la Edad Media o en el nuevo contexto de Internet. El experto instructor, igualmente, debe proveer el rigor y marcar un nivel mínimo por debajo del cual el trabajo no sea aceptable; algo básico para lograr que los alumnos aprendan a juzgar por sí mismos. Por último, el experto instructor debe garantizar la calidad: tiene que evaluar y criticar el trabajo del alumnado.

La labor del docente en la educación digital es hoy más importante que nunca. La tecnología y la información por sí solas no guían ni ayudan ni aconsejan a los alumnos. El docente como entrenador, guía o experto es primordial. Pero, ¿qué opinan los afectados? ¿Cómo han visto y aceptado los docentes la tecnologización de las aulas y esta nueva filosofía educativa?

En base a los datos extraídos del estudio preliminar *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas* (EDU2010-17037)²⁷, el profesorado de la CAPV considera que el programa “Eskola 2.0”, destinado a la introducción de las TIC en el espacio educativo, ayudará a mejorar el cambio metodológico y la motivación del alumnado. Sin embargo, un 50% de los encuestados se muestra un tanto reacio ante el protagonismo del libro, la reorganización del tiempo y el espacio y los nuevos métodos de enseñanza. Al mismo tiempo, reclaman más formación en aspectos relacionados con la creación de materiales digitales (80,5%), manejo de software (70,1%), formación en recursos Web 2.0

²⁷ Financiado por la convocatoria 2010 de Proyectos de investigación fundamental no orientada. convocatoria. Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección general de investigación y gestión del plan nacional I+D+i subdirección general de proyectos de investigación. Referencia: EDU2010-17037 (subprograma EDUC)

(61,8%), evaluación (61,3%) y proyectos colaborativos en red (53,6%) y, de manera unánime, solicitan la necesidad de formación (98,4%). En general, el aspecto que mejor valoran es el de la dotación de recursos (59,9%) y el peor la creación y distribución de materiales didácticos digitales (17,8%).

Estos datos dejan clara constancia de que aún queda mucho por hacer en lo que al uso y aprovechamiento de las TIC en las escuelas respecta. Ya que, pese a ser un aspecto básico, se sigue valorando más la tecnologización de las aulas, frente a un cambio de filosofía, de actitud y adaptación de metodologías de enseñanza y aprendizaje. Además, se dan quejas relativas a los materiales disponibles.

En suma, el docente de la Era Digital debe mantener una actitud de indagación permanente, fomentar el aprendizaje de competencias (generar entornos de aprendizaje), mantener una continuidad del trabajo individual al trabajo en equipo (apostar por proyectos educativos integrados) y favorecer el desarrollo de un espíritu ético. Debe dar ejemplo y transformarse en “científicos espaciales” (Prensky, 2011: 25), metáfora que utiliza Marc Prensky para concebir a los educadores del siglo XXI como ingenieros de cohetes. Docentes que tienen que trabajar para construir y lanzar de manera segura los mejores cohetes que sean posibles.

4.3.2.2. Rol del alumnado

En el capítulo 3 ya describíamos exhaustivamente los rasgos que, en términos generales, caracterizan a los jóvenes de la generación digital. Jóvenes que, al nacer rodeados de pantallas, han adoptado la tecnología como algo connatural a sus vidas. Jóvenes multitarea, impacientes, activos, inquietos, prosumidores, sociales, conectados, autónomos e independientes que valoran la conectividad por encima de todo y utilizan las TIC como herramientas imprescindibles de comunicación, socialización y diversión en su día a día.

La influencia de las tecnologías en su desarrollo también ha tenido incidencia en su actitud en el aula, y los docentes son quienes mejor pueden corroborar esta afirmación. Los jóvenes se sienten atrapados en las aulas y les resulta muy complicado mantener la atención en un

mismo estímulo, el profesor, durante más de seis horas seguidas. En este sentido, el alumnado también se encuentra ante un importante reto que superar, esto es, aprender cómo aprovechar las herramientas tecnológicas que tiene a su alcance como entornos de aprendizaje y desarrollo personal. Por lo tanto, ¿qué rol debe adquirir el alumnado de la era informacional?

Partiendo de nuevo de Mark Prensky se pueden sintetizar en cinco los papeles que el alumnado 2.0 debería adoptar para enfrentarse con éxito a la sociedad actual; el alumno como investigador, experto en tecnología, pensador, aquel que cambia el mundo y profesor de sí mismo.

El rol de investigador es uno de los principales papeles que todo alumnado debe de aprender. La abundancia de conocimiento se presenta como una amenaza a la que debemos hacer frente y por ello el alumnado debe desarrollar destrezas en este sentido y saber encontrar, evaluar, sintetizar y presentar información. La labor de discernir entre lo que es verdad o no es un reto de futuro que Howard Rheingold, gurú de Internet, califica como “detector de basura”.

En segundo lugar, el nativo digital también puede adoptar el rol de “experto en tecnología”; sin embargo, y como ya hemos señalado en varias ocasiones anteriormente, su facilidad natural en el manejo de herramientas tecnológicas no determina que su uso sea responsable y beneficioso. En este sentido, ser competente digitalmente conlleva un trabajo en equipo (pares-guías-alumnos) donde todos aprenden y enseñan. En tercer lugar, Prensky señala el rol del alumno como “pensador” e indica que aunque el alumnado cuenta con todo el conocimiento a golpe de clic, hasta cierto punto, aprovecharlo creativamente depende de la capacidad que desarrollen para asimilarlo, reflexionar, pensar críticamente y con lógica. En esta ocasión la labor del docente-diseñador es fundamental y el poner en marcha técnicas para el fomento de la creatividad como “tormentas de ideas”, “mapas mentales” o “los seis sombreros de Edward Bono” puede ofrecerles mucha ayuda.

En cuarto lugar, el autor señala la figura del alumno como “aquel que cambia el mundo”, en otros términos, como agente de cambio social. El alumno debe ser consciente del gran poder que le otorga la tecnología. Un poder que es necesario saber manejar y aprovechar correctamente, tanto a nivel personal como social y comunitario. El alumno, por tanto, debería ser capaz de

relacionar cada cosa que aprende con la mejora del entorno que le rodea, y utilizar el potencial de las TIC como verdaderas TEP, a saber, Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación. De esta manera el joven se sentirá libre y “profesor de sí mismo”. Prensky señala que “cuanto menos mascado se lo demos todo, mejor aprenderán a hacerlo” (Prensky, 2011:89).

Entretanto, John Movarec (2011), en términos generales y no únicamente en relación exclusiva al alumnado, apunta a la figura necesaria de los que el califica como *Knowmads*. Neologismo que combina las palabras inglesas *know* (conocer, saber) y *nomad* (nómada) para describir a los trabajadores creativos, imaginativos, innovadores, capaces de trabajar con cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar. Ser un *Knowmad* por tanto no depende de la edad y lo interesante es que exista variedad. Desde principiantes a expertos, profesionales o amateurs provenientes de diversos campos de conocimiento que aporten, desarrollen e intercambien sus diferentes valores, conocimientos, capacidades y competencias aplicándolas en el desarrollo de proyectos concretos. Movarec junto a Cobo (2011) e inspirándose en las ideas expuestas por Stephen Collins, fundador de *acidlabs* en su presentación *I Am Knowledge Worker 2.0* deciden elaborar lo que se conoce como “El pasaporte de habilidades para una *Knowmad*”. Un listado compuesto por 19 rasgos que bien pueden trasladarse a las características que debe poseer el alumnado actual:

1. No está limitado a una edad determinada.
2. Creativo, innovador, colaborativo y motivado.
3. Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos.
4. Altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas.
5. Capaz de crear sentido socialmente construido.
6. No sólo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente.
7. Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas u organizaciones,
8. Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas.
9. Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales.
10. Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos diferentes.
11. Aprende a compartir (sin límites geográficos).
12. Es adaptable a diferentes contextos y entornos.

13. Consciente del valor de liberar el acceso a la información.
14. Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información.
15. Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas.
16. Competente para crear redes de conocimiento horizontales.
17. Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal).
18. Experimenta constantemente TIC (colaborativas).
19. No teme el fracaso.

4.3.3. Transformación de las aulas en la Era Digital

Como no podía ser de otra manera, la configuración y estructura física de las aulas influye mucho a la hora de poder poner en práctica nuevas metodologías y paradigmas educativos. Resulta totalmente incompatible pensar en un aprendizaje basado en el caos, la desestructura, libertad de acción, experimentación, puesta en común, flexibilidad y movimiento tomando como referencia la actual disposición en la que todavía se encuentran las aulas de la mayoría de las escuelas de España y el País Vasco. Por eso, debe darse “una transformación de la arquitectura de las escuelas en espacios abiertos, transparentes, que tengan más forma de sala de estar que de aula rancia con sus pupitres” (Siemens, 2006: XIV).

De igual forma, desempeñar con éxito el nuevo rol del docente y el alumnado anteriormente expuesto en aulas diseñadas en forma de teatro o auditorio, con la típica tarima del profesor, el encerado y las filas de pupitres fijadas al suelo es totalmente inapropiado. Estas aulas tradicionales están planificadas para facilitar la exposición unidireccional de docente alumno, no para promover los aprendizajes activos, experimentales, abiertos y colaborativos que se exigen en la Era Digital.

En la actualidad, y bajo la perspectiva de fomentar un aprendizaje permanente, invisible y expandido, existe la necesidad imperante de transformar este tipo de aulas confeccionadas para otra época y avanzar hacia la disposición de clases “desordenadas pero ordenadas”, esto es, diseñar aulas que simulen ecologías de conocimiento en red.

Disponiendo las mesas en pequeños grupos que faciliten la interacción, organizando un círculo que de pie a poder poner en marcha debates, estructurando las mesas en forma de U o bien combinando diversas estructuras al mismo tiempo. Es por ello, que con este objetivo se han impulsado diferentes proyectos tales como el iTEC, la escuela Vittra en Estocolmo o “Creative Classrooms” que a continuación describimos.

4.3.3.1. Tecnologías innovadoras para la participación en las aulas

El proyecto iTEC, *Innovative Technologies for Engaging Classrooms* (Tecnologías innovadoras para la participación en las aulas), financiado por la UE (2010), es un ejemplo de ello y en el participan las principales Schoolnet Europeas. Conjuntamente con la iniciativa trabajan los ministerios de educación, proveedores de tecnología y centros de investigación con la finalidad última de llevar a cabo la transformación en la enseñanza y el aprendizaje a través de la aplicación estratégica de la tecnología de aprendizaje. El proyecto ha establecido cinco espacios o metodologías donde poder llevar a cabo diferentes actividades innovadoras:

1. Presentar, compartir y escuchar
2. Crear, imaginar y explorar
3. Intercambiar, motivar y apoyar
4. Desarrollar, examinar y planificar
5. Buscar, descubrir e investigar

Se trata de espacios que indudablemente están dotados de todo tipo de material tecnológico. Desde elementos relacionados con la robótica, hasta herramientas para la experimentación, ordenadores, microscopios digitales, micrófonos, proyectores interactivos, pizarras digitales, tabletas, etc.

4.3.3.2. Escuelas Vittra

Otro proyecto que tiene como prioridad desarrollar nuevos métodos de enseñanza y la interacción como base para la educación es la escuela Vittra. Una escuela ubicada en Estocolmo diseñada por la arquitecta Rosan Bosch y la empresa Vittra. Estos entornos

educativos cuentan con mobiliario e interiores que facilitan la formación y el aprendizaje, Permitiendo a los niños relacionarse amplia e independientemente.

Además, se les motiva con elementos sensoriales y visuales que les provoca su curiosidad. Las aulas se transforman en espacios con cierta familiaridad y ambientes informales que fomentan la confianza del estudiante. El espacio es el mediador entre el niño y su formación intelectual y por eso se diseñaron zonas de aprendizajes individuales y colectivos, espacios de relajación y recreación, así como muebles la medida para cada situación. Incluso laboratorios flexibles que proporcionan oportunidades para enfocarse en proyectos especiales.

La empresa suiza Vittra, dedicada a mejorar la calidad de los hogares, oficinas y espacios públicos apoyándose en la fuerza del diseño, tiene un gran interés en introducir medios digitales y didácticos que se ajusten a su doctrina, y la arquitecta, Rosan Bosch, los incorpora en el proyecto adecuando los espacios para que la tecnología se relacione con el ambiente y con los estudiantes. El diseño de la escuela actúa como una herramienta educativa para el desarrollo a través de las actividades diarias.

4.3.3.3. Aulas creativas

Desde el Instituto Prospectivo de Estudios Tecnológicos de la Joint Research Centre de la Comisión Europea se ha elaborado el estudio *Innovating Learning; Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe* (2012). En el que se conceptualizan las aulas creativas como ambientes de aprendizaje innovadores que totalmente incrustan el potencial de las TIC para innovar y modernizar el aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

En el informe se emplea el término “creativo” para referirse a prácticas innovadoras como la colaboración, personalización, aprendizaje activo y espíritu empresarial y el fomento del aprendizaje creativo. Mientras que el término “clases” se utiliza en su sentido más amplio que incluye todos los tipos de ambientes de aprendizaje en la educación formal y ambientes informales.

Tal y como se expone en el resumen del mismo, este proyecto propone un concepto multidimensional de las aulas creativas” definidas bajo ocho dimensiones clave y 28 parámetros de referencia. Las ocho dimensiones claves son: contenido y planes de estudio, evaluación, prácticas de aprendizaje, prácticas de enseñanza, organización, liderazgo y valores, conectividad e infraestructura, y los 28 parámetros de referencia están concretamente diseñados para capturar los cambios significativos en lo que aprendemos, cómo aprendemos, donde aprendemos y cuando aprendemos a fin de lograr la transformación de la educación para un mundo digital (Redecker, et al., 2011) son:

1. Fomento de la inteligencia emocional.
2. Fomento de múltiples modos de pensar.
3. Apoyo individual en las fortalezas y preferencias de la persona.
4. Fomento de las habilidades blandas.
5. Facilitar la iniciativa empresarial.
6. La aplicación en la práctica de la inclusión social y la equidad
7. Reconocimiento de la educación formal y no formal.
8. Seguimiento de la calidad.
9. Horarios Innovadores.
10. Nivelación en marcha y funcionamiento de la infraestructura TIC.
11. Servicios innovadores y renovados.
12. Reorganización del espacio físico.
13. Aprender a través de disciplinas.
14. Aprender a través de la exploración.a
15. Aprender creando.
16. Aprender jugando.
17. Abordar las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.
18. Empoderar el aprendizaje autorregulado.
19. Aprendizaje personalizado.
20. Actividades significativas.
21. Facilitar la colaboración mutua.
22. Uso/reutilización y la creación de Open Educational Resources (OER).
23. Ensalzar nuevos formatos de evaluación.

24. Incorporación de la evaluación formativa.
25. Eventos de aprendizaje.
26. Participación en redes sociales.
27. Implementación de una gestión innovadora.
28. Networking con el contexto de palabras reales y actores

Por medio de la combinación de estos parámetros en sus diferentes contextos (elementos clave) se hace posible la construcción de infinitos tipos de “Aulas creativas”. Unos entornos educativos propicios para la implantación de espacios innovadores y abiertos de aprendizaje utilizando las TIC. En suma, y en base a la opinión que expone el docente Salvador Llopes en el estudio *Aprender sin tiza: uso de las tecnologías interactivas en el aula*: “la escuela no puede ser un viaje en el tiempo a un entorno del siglo XIX para luego encender un móvil de última generación cuando el alumno sale del colegio” (Promethean, 2011:5).

4.3.4. Modelos de evaluación en la Era Digital

Del mismo modo que el rol del docente, el alumno y la estructura de las aulas deben amoldarse a las nuevas formas de entender la educación, los tradicionales modelos de evaluación y calificación basados en pruebas y exámenes no podían quedar al margen. Así pues, ¿realmente tiene sentido continuar realizando exámenes?

Son muy diversas las opiniones de los expertos al respecto, pero de lo que no cabe duda alguna es que no se puede enseñar con las TIC y evaluar como hace 20 años (Llopis, 2011). Sin embargo, otro panorama totalmente diferente se refleja en la realidad educativa y, en última instancia, lo que realmente sigue importando es la nota. La tecnologización de las aulas avanza poco a poco, pero la adopción de la filosofía 2.0 en los docentes se torna más lenta. Por tanto, ¿qué métodos de evaluación deben usarse en la Era Digital?

Pese a que la evaluación es un tema fundamental en el proceso formativo, la investigación realizada al respecto continúa siendo escasa. Con todo, tres son los métodos de evaluación que los expertos destacan como adecuados a la Era Digital:

1. Evaluación entre pares
2. E-portafolio
3. E-rúbrica.

En primer lugar, una manera óptima de evaluar el trabajo realizado por el estudiante que se ha planteado desde siempre ha sido la técnica de ponerlo a disposición de los demás compañeros. Valorar los resultados por medio de la evaluación entre pares, entre iguales, entre aquellos que van a hacer uso del proyecto o de la documentación es una vía muy útil para aprender a evaluar y a autoevaluarse. Esta técnica posibilita que en ningún momento exista una sola calificación y sean posibles tantas valoraciones como se quiera. Igualmente, los trabajos finales pueden hacerse públicos y ser valorados objetivamente por expertos y otros profesores competentes en la materia trabajada. Lo que proporcionará un plus añadido a las recomendaciones de mejora. De esta manera, la cantidad y calidad de las valoraciones será un indicador de la capacidad del proyecto o el trabajo realizado.

La segunda opción es el uso del “e-portafolio”, esto es, el portafolio digital: un informe o expediente (dossier) donde el estudiante va depositando sus trabajos de forma individual o en grupo, sus reflexiones y sus experiencias a la vez que el docente lo va evaluando y acompañando de forma interactiva en el proceso de autoaprendizaje (Cebrian, 2010).

Tradicionalmente los portafolios se plantearon como la muestra de evidencias y resultados de los logros alcanzados, pero más tarde se han empleado como un concepto y técnica para mejorar en el proceso de aprendizaje académico y profesional, esto es, como un recurso para que el estudiante muestre sus aprendizajes, comprenda y reflexione sobre este aprendizaje. En el ámbito digital, el “e-portafolio” se concibe como un software o plataforma virtual para soportar este portafolio, que aporta un tipo de supervisión o enseñanza más personalizada y basada en una teoría más constructiva del aprendizaje y un modelo de evaluación más formativo. En este sentido el modo de evaluación se convierte en un modelo de aprendizaje ya que el estudiante debe adoptar una actitud activa frente a la enseñanza y el aprendizaje, tanto de ellos como de sus compañeros.

Como tercera opción se presenta la “e-rúbrica”. La rúbrica es una herramienta que ofrece a los estudiantes información acerca de las competencias que se esperan de ellos, junto con los

“indicadores” o evidencias que le informan de qué tienen que hacer para lograr estas competencias (Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. 2007). Tal y como expone el doctor Cebrián en su artículo “La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica”, a través de esta metodología los estudiantes antes del inicio del curso, de las tareas, de los proyectos, etc. disponen de una información más precisa y detallada, sobre todo cuando se ofrece en formato digital.

La e-rúbrica aporta información durante el proceso de aprendizaje y esto hace que se pueda disponer de una comunicación más inmediata sobre sus avances. Las rúbricas en línea, al ser más interactivas, ofrecen una mayor autonomía a los estudiantes, quienes pueden visionar su estado en la consecución de las competencias a adquirir. Y, al mismo tiempo, los docentes tienen un mayor conocimiento y rapidez para detectar competencias difíciles de alcanzar por los grupos de trabajo o a nivel individual. Esto ofrece al profesorado una mayor capacidad para la reedición y cambio de contenidos en el currículum y una mayor inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación profesor-estudiante (Cebrián, 2007a).

Estas tres técnicas de evaluación encajan perfectamente con los nuevos paradigmas educativos analizados en los que el proceso de aprendizaje prevalece a la nota. La simple tecnologización del aula no garantiza el cambio de perspectiva y paradigma educativo propio para una educación adaptada a la Era Digital y a las necesidades propias del alumnado del siglo XXI, por ello, los mayores cambios se deben producir en la figura de los docentes, el propio alumnado, la estructura de las aulas y los modelos de evaluación. Ahora bien, ¿estas tendencias y nuevos enfoques de aprendizaje están en marcha?, ¿Son conscientes los agentes educativos de la necesidad de cambio?

4.4. La Educación del ocio en la Era Digital

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la Era Digital nos está conduciendo a entender el aprendizaje como un proceso continuo y ubicuo, es obvio que concebamos la esfera del ocio como un ámbito más de aprendizaje, en este caso de aprendizaje informal. Sin embargo, a efectos prácticos, continúa reconociéndose el aprendizaje de calidad ligado a contextos formales. No está siendo una tarea sencilla cambiar esta concepción tan arraigada y el reto

educativo precisamente reside en cambiar el la mentalidad. Ahora bien, ¿qué papel ocupa el ocio en estos nuevos paradigmas? ¿Qué entendemos por Educación del ocio?

4.4.1. Evolución del concepto y modelos de Educación del ocio

El disfrute de un ocio positivo y de calidad reporta grandes beneficios (personales, sociales y comunitarios) para el desarrollo humano. Y en una Era Digital en la que el aprendizaje se define como ubicuo, integral, expandido, invisible, permanente, procesual, activo u experiencial es necesario analizar la esfera del ocio como ámbito de aprendizaje. Además, la esfera del ocio, por su naturaliza, cumple con muchas de las características que definen al conocimiento en la sociedad red. Es por ello que, una educación adaptada a la Era Digital debe tener en cuenta el ámbito del ocio como un espacio y tiempo de aprendizaje. Durante las últimas décadas la educación del ocio ha ido ganando cada vez más adeptos. Muchos profesionales, tanto nacionales como internacionales, se han centrado en su análisis desde múltiples ámbitos y perspectivas. En esta ocasión hemos optado por analizar las ideas de los autores norteamericanos Hayes, Mundy, Odum, Dattilo, Peterson y Gunn, expertos en el campo del ocio y la educación, cuya perspectiva humanista encaja perfectamente con el concepto de ocio experiencial desde el que esta tesis analiza el ocio en red. Y como referentes españoles hemos leído a Cuenca, Puig y Rovira, Mendia, Pitarque, Martinell, Hermoso y Racionero. Autores que, a excepción de Cuenca (1999), se refieren no tanto a la educación del ocio, sino a la educación en el tiempo libre. En esta ocasión nos centramos de definir la educación del ocio.

La esfera del ocio y la educación han sido y, seguirán siendo, temáticas en constante revisión y análisis, no obstante, no es hasta los años 70 cuando, básicamente en el contexto norteamericano, se empieza a tratar la Educación del ocio en su sentido más estricto. El objetivo principal consistía en lograr mejorar la calidad de vida de las personas a través, entre otros, de la adquisición de habilidades de ocio, la interacción social y de la toma de conciencia sobre el ocio y su sentido en la vida. Un objetivo general que perdura hasta la actualidad.

Erich Weber (1969) fue uno de los primeros investigadores en cuestionarse si las personas requerían una formación para utilizar adecuadamente su tiempo libre, y llegó a la conclusión

de que la educación en el ocio es imprescindible por dos razones. Por un lado, porque toda persona necesita una formación para utilizar de forma razonada su tiempo libre y convertirlo en un espacio gratificante y con sentido y, por otro lado, porque la utilización adecuada del tiempo libre proporciona armonía en el ritmo de vida de las personas y en la propia organización de los tiempos. Si bien este autor no llega a diseñar un modelo pedagógico específico al respecto, sus teorías van encaminadas hacia la utilización adecuada del tiempo libre, en el que han de estar presentes actividades relacionadas con el descanso, los juegos, la diversión, la cultura y el deporte.

Weber considera que la educación para el ocio ha de fomentar una vivencia útil, eficaz y gratificante para la persona y debe desarrollar la toma de decisiones entre las diferentes alternativas que se tienen en el entorno. Unas decisiones que ayuden a las personas a aumentar su calidad de vida y a ser más felices. De esta manera, y tal y como analizábamos en el capítulo primero, en la actualidad el valor otorgado por las personas al ocio ha cambiado por completo, ya que, frente al trabajo, el ocio se posiciona como un aspecto positivamente muy valorado. De ahí la necesidad de impulsar un ocio de calidad y satisfactorio a través de la formación, única vía que nos permite acceder a un ocio valioso.

Posteriormente, en la década de los años 70, Mundy y Odum (1979) comienzan a percatarse de los beneficios del ocio. Las autoras afirman que la finalidad última de la educación del ocio es enseñar a cada persona a mejorar y enriquecer su calidad de vida en lo que respecta a las vivencias de ocio. Las autoras definen la educación del ocio como un proceso de desarrollo cuyo objetivo es hacer ver a la persona que posee unas habilidades y capacidades necesarias para poder tomar decisiones acerca de su ocio, su vida y su persona de forma libre. En palabras de Mundi y Odum (1979:2 y Mundy, 1998:6) la educación del ocio es:

- Un movimiento que capacita a los individuos a mejorar la calidad de sus vidas a través de vivencias de ocio
- Un proceso que capacita a los individuos a identificar y clarificar sus valores, actitudes y objetivos de ocio

- Un acercamiento que capacita a los individuos a ser autónomos, autosuficientes y activos en relación a sus vidas y respecto al ocio
- Decidir por uno mismo qué lugar ocupa el ocio en la vida de cada uno
- Conocerse en relación al ocio
- Relacionar las necesidades propias, los valores y las capacidades con el ocio y experiencias de ocio
- Aumentar las opciones del individuo para satisfacer experiencias de calidad en relación al ocio
- Un proceso por el que los individuos determinan su propia conducta de ocio y evalúan los resultados de su conducta en relación a sus propósitos y fines
- Desarrollar el potencial de los individuos para aumentar la calidad de sus propias vidas respecto al ocio.
- Un proceso continuo que dura toda la vida, que nos acompaña desde el jardín de infancia (educación infantil) a la jubilación y que traspasa las fronteras de la educación formal
- Un movimiento en el que una multiplicidad de disciplinas y de sistemas de servicio desempeñan un papel y una responsabilidad.

Ahora bien, ¿cómo trasladar estas premisas a la realidad?, ¿cómo concebir desde las escuelas esta filosofía de educación del ocio? Y en definitiva, ¿cómo educar en ocio? Hasta el momento, varios han sido los intentos y los modelos de educación del ocio propuestos. Planteamientos educativos que en ningún momento han tenido la finalidad de reivindicar una parcela más de educación, sino de relacionar las experiencias de ocio con los valores que sustentan nuestra vida y nuestra particular manera de entender lo que es vivir (Cuenca, 2004).

Uno de los primeros intentos fue la confección del modelo denominado *The Scope and Sequence Model* (Modelo Secuencial y de Acción) puesto en marcha por la Facultad de Estudios de Ocio de la Universidad de Florida junto con el Departamento de Educación del Estado de Florida. Un modelo cuyo objetivo era mejorar la calidad de vida de las personas a través de la constitución de 107 objetivos distribuidos en seis categorías (Mundy y Odum, 1979):

1. Autoconciencia,
2. Conciencia del ocio,
3. Actitudes,
4. Toma de decisiones,
5. Interacción social y
6. Habilidades sobre actividades de ocio

El principal problema de esta primera propuesta de educación del ocio se encontraba en su costosa implementación, por ello, fue necesario diseñar un nuevo modelo designado *The Systems Approach Model* (Modelo de Enfoque de Sistema). Un modelo compuesto inicialmente por cinco elementos que a su vez se subdividían (1. Conciencia de Ocio, 2. Autoconciencia, 3. Toma de decisiones, 4. Habilidades de ocio y 5. Interacción Social) y que tras varias revisiones fue reestructurado en cuatro elementos clave:

1. Conciencia de ocio
2. Autoconciencia
3. Habilidades de ocio
4. Recursos de ocio

Sin embargo, nuevamente, la dificultad de transformación de estos objetivos en un modelo organizativo y viable para llevarlo a la práctica animó a Mundy y Odum a plantear una nueva propuesta recopilatoria de los modelos anteriores denominada clusters de objetivos de educación del ocio²⁸ (1979). Este modelo se asienta en un “cluster de objetivos del nivel de entrada”, es decir, unos objetivos iniciales en el que se tratan aspectos generales

28 *Clusters of Leisure Education Objectives*

relacionados con el reconocimiento de experiencias vitales, el ocio, elecciones de ocio y resultados/consecuencias de ocio.

Desde este nivel base se puede acceder a uno de los cuatro cluster de objetivos del siguiente nivel: “cluster de objetivos de ocio”, “cluster de objetivos de experiencia de ocio”, “cluster de objetivos de la toma de decisiones” o “cluster de objetivos de resultados o consecuencias”. Posteriormente, tras superar este segundo nivel el modelo indica que se puede pasar al “cluster de objetivos del nivel de satisfacción”, que prepara a las persona para entrar en el último nivel o “cluster de objetivos de análisis y control de las experiencia de ocio”.

Unos años después, Peterson y Gunn (1984) ensalzan la unión del ocio con el componente terapéutico. Según estos autores, el establecimiento de un determinado estilo de vida de ocio depende de manera directa de la adquisición de ciertas habilidades y conocimientos relacionados con la esfera del ocio. De ahí que, en el momento de diseñar programas de educación del ocio orientados a lograr experiencias satisfactorias de ocio, estos prestan especial interés a una correcta comprensión cognitiva del ocio, una actitud positiva, habilidades para la participación y la toma de decisiones, así como un conocimiento y unas habilidades para utilizar determinados recursos de ocio. De este modo, estos autores proponen el modelo *Leisure Education Content Model* (Modelo de Contenidos de Educación del Ocio) que consta de cuatro áreas:

1. Concienciación del ocio
2. Habilidades de interacción Social
3. Habilidades/Destrezas para actividades de ocio
4. Recursos de ocio

Cuatro componentes que forman parte de un sistema más amplio denominado *The Therapeutic Recreation Service Model* (Modelo de Servicio de Ocio Terapéutico) en el que la reflexión, la toma de conciencia, la adquisición de habilidades y la puesta en práctica de destrezas sobre actividades de ocio son aspectos básicos.

A partir de todas estas ideas más consolidadas, en 1991 Dattilo elabora un modelo de educación del ocio que continúa aunando lo mejor de cada una de las propuestas anteriores. Un modelo que se compone de los siguientes elementos (Dattilo y Williams, 1991):

1. Conciencia de sí mismo respecto al ocio.
2. Valoración (reconocimiento) del ocio
3. Comprensión de la autodeterminación en el ocio
4. Habilidades para tomar decisiones con respecto a la participación en experiencias de ocio.
5. Conocimiento y utilización de recursos facilitadores de la participación en experiencias de ocio
6. Conocimiento de habilidades efectivas de interacción social
7. Habilidades para la realización de actividades de ocio

En opinión de Dattilo una persona que reúne estas características esta preparada para disfrutar de experiencias significativas de ocio y dispuesta a mejorar su calidad de vida a través de la participación en experiencias de ocio significativas. De ahí nuestra idea relacionada con la necesidad de educar a los jóvenes en el uso correcto de las TIC e Internet, recursos facilitadores de la participación en experiencias de ocio desarrolladas en espacios virtuales.

Por su parte, la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (WLRA) publicó en 1993 la *Carta Internacional para la Educación del Ocio*. Un documento cuya finalidad es, por un lado, informar a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas sobre el significado y beneficios del ocio y la educación para y en el ocio, y por otro lado, proporcionar a los agentes educativos orientaciones sobre los principios bajo los cuales se desarrollan las políticas y estrategias de la educación del ocio.

En esta carta se define la educación del ocio como un proceso dinámico permanente de aprendizaje y socialización a través del cual la persona se desarrolla personal, social, física, emocional e intelectualmente. Un proceso que tal y como exponen Ruskin & Sivan (1998) implica el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y conductas de ocio, así como el conocimiento y utilización de recursos e infraestructuras de ocio. Fundamentándose

en las ideas que se exponen en la carta WLRA se propone un modelo curricular de educación del ocio cuyo objetivo final es precisamente ayudar a las personas, familia, comunidad y sociedad (públicos en los que se centra la WLRA) a lograr una calidad de vida deseable mediante un uso adecuado del tiempo de ocio. Un modelo que se establece en tres clusters de objetivos:

1. Área de aprendizaje, comprensión y conocimientos
2. Área del comportamiento, hábitos y capacidades
3. Área de las emociones y actitudes

Entre tanto, Bullock y Mahon al considerar el ocio en términos de recreación, esto es, como “una actividad o experiencia libremente elegida por sus beneficios intrínsecos (...) que proporciona placer, equilibrio, nos rejuvenece, nos da la oportunidades de hacer amigos, mantener la amistades y las relaciones sociales...” (Bullock & Mahon, 1997:135-251) aportan una definición de la educación del ocio centrada en la persona como elemento central del proceso. Así pues, definen la educación del ocio como:

un proceso educativo individualizado y contextualizado a través del cual la persona desarrolla una comprensión de sí mismo y del ocio, y llega a identificar y aprender los clusters o grupos de habilidades necesarias para participar en actividades elegidas libremente que le llevan a un estilo de vida óptimo y satisfactorio (Bullock & Mahon, 1997: 381).

El “modelo de Educación del ocio” de Bullock y Mahon se caracteriza por ser un modelo no directivo, que se desarrolla en función de cada persona, que se orienta a todo tipo de personas. Un modelo abierto, flexible y que tiene la finalidad de promover la satisfacción individual con el estilo de vida propio. De esta manera, se estructura en tres ámbitos:

1. Conciencia:
 - a. Conciencia de ocio
 - b. Autoconciencia
 - c. Conciencia de recursos

2. Habilidades de aprendizaje y ensayo
 - a. Habilidades de actividades de ocio
 - b. Habilidades sociales
 - c. Habilidades de comunicación

3. Autodeterminación
 - a. Toma de decisiones
 - b. Planificación del ocio
 - c. Iniciación en ocio independiente y autónomo

En el 2002, y a nivel nacional, Manuel Cuenca, director de esta tesis, presenta el modelo de intervención en educación del ocio denominado “Modelo UD”. Un modelo en el que vamos a profundizar acto seguido, previa diferenciación de las tres grandes áreas de la Educación del Ocio que se diferencian en la Carta WLRA.

Con todo, y a modo de resumen de este apartado centrado en esclarecer el concepto de “Educación del ocio” y analizar los diferentes modelos propuestos en los últimos años, es importante incidir en que lejos de concebir la “Educación del ocio” como la formación ligada a cómo debemos o tenemos que divertirnos para la liberación del aburrimiento y la prevención de las lacras sociales, en última instancia, se trata de una reivindicación de la persona, de su libertad responsable y su generosidad. La función de la Educación en ocio es orientar y ayudar a encauzar positivamente nuestra vivencia de ocio, es un proceso continuo de aprendizaje personal que, como una parte específica de la educación general, tiene el objetivo de contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de las personas y comunidades a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas con el ocio. Un proceso que capacita a las personas para mejorar sus vidas al facilitarles la autorrealización, permitirles ejercitarse adecuadamente el derecho al ocio y poder aumentar, gracias al ocio, su calidad de vida.

De ahí, la necesidad de incluir bien de manera transversal o directamente este tipo de formación en el currículum educativo más formal, más aún cuando se está trabajando a favor de una educación ubicua, permanente e informal, que como es lógico, también debería abarcar la esfera del ocio y el e-ocio (tema central de esta investigación).

4.4.2. Áreas de la Educación del Ocio

La Carta Internacional para la Educación del ocio expone que para alcanzar el objetivo de ayudar al alumnado a lograr una deseable calidad de vida a través del ocio es necesario adoptar el principio que dicta que la Educación del ocio es una parte integral del ámbito total de estudios, actividades u experiencias en cada fase de la educación formal e informal. Así pues, es importante resalta que pese a que el aprendizaje y la educación tiende a ligarse con contextos formales y, en especial, a la escuela, también la Educación del ocio tiene su incidencia en la comunidad y los profesionales del ocio.

En la Carta Internacional de la Educación del Ocio se distingue entre la educación personal del ocio, la educación comunitaria del ocio y la formación de profesionales del ocio. Las dos primeras áreas se relacionan con la formación para la vida, y la tercera con la capacitación para el mundo laboral. A continuación presentamos las principales características de cada una de las áreas.

Por una parte, la “Educación personal del ocio” se centra en la persona. Su objetivo no es otro que el perfeccionamiento, la satisfacción y la mejora de la calidad de vida de las personas en su vertiente individual, social o comunitaria a través del ocio y del desarrollo y fomento de valores, actitudes, conocimientos y habilidades de ocio. Un avance tendrá un gran impacto en la familia, en la comunidad y en la sociedad en su conjunto. Se trata de una educación que defiende el desarrollo de la persona libre e independiente, pero también integrada y solidaria con las demás. Una educación cuyo reto, a la hora de la práctica, es que las actividades de ocio se separen del mero “pasar el rato” transformándose en experiencias positivas significativas.

Sin embargo, y como podemos ir comprobando en el análisis de las prácticas de ocio digital en línea de los jóvenes, esto no resulta una tarea sencilla, ya que los estudios realizados en el uso de las TIC por parte de los jóvenes concluyen que su uso es superficial. Es por ello que el fomento de una educación del ocio en las escuelas acorde a las necesidades concretas tiene sentido; una formación que debe ocuparse de que las personas sean capaces de obtener las máximas posibilidades y beneficios de sus experiencias de ocio y e-ocio, para poder alcanzar así el desarrollo de un ocio

sustancial, serio, creativo o solidario, esto es, un ocio que no sólo provoque satisfacción y disfrute, sino desarrollo personal.

El desarrollo personal no es cuestión de azar, sino resultado de la educación personal del ocio. El investigador en ocio y desarrollo humano Douglas A Kleiber (2002:73) señala que “supone una falta de perspectiva centrarse solamente en aquellas destrezas que conducen, en última instancia, a un trabajo remunerado y a utilizar sistemas de gratificación que consideran el aprendizaje como un medio para obtener un fin, ya que el cultivo de intereses y destrezas relacionadas con el ocio ofrece toda una vida de disfrute, así como un panorama de oportunidades para participar con los demás en la comunidad”

Por otra parte, la “Educación comunitaria del ocio” hace referencia a acciones educativas en las que el objetivo es mejorar la vida; no sólo de las personas a nivel individual, sino también de las comunidades (escuela, localidad, región, etc.), entendidas estas como lugar geográfico y agregado de intereses que tienen una afinidad y una interconexión entre ellos. Este tipo de educación busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el aumento de la calidad de vida de la comunidad. Por lo que el desarrollo comunitario se refiere a un proceso que usa tanto la educación formal, informal y no formal, así como el liderazgo para aumentar la calidad de vida de los individuos y grupos que viven en la comunidad.

La educación comunitaria del ocio se desarrolla a partir de unos objetivos colectivos debidamente seleccionados a los que se subordinan unas estrategias de conocimiento, concienciación y acción adecuadas a los cambios buscados. Estos objetivos son:

1. Capacitación: desarrollar la capacidad del individuo y del grupo para aumentar la calidad de vida durante el ocio y aumentar la auto-organización.
2. Accesibilidad: trabajar con los grupos existentes en la comunidad para minimizar las barreras y optimizar el acceso a los servicios de ocio.
3. Aprendizaje de por vida: promover el aprendizaje durante todo el ciclo de la vida humana como una meta viable.

4. Participación social: crear oportunidades para desarrollar redes sociales necesarias para todos los seres humanos.
5. Disminución de impedimentos: proporcionar estrategias creativas para minimizar los impedimentos para satisfacer las necesidades personales, familiares y de la comunidad.
6. Inclusión: desarrollar una comunidad incluyente reconociendo los aspectos multiculturales, socioculturales (desfavorecidos), de género, edad, habilidad y otros grupos constitutivos de la sociedad.
7. Responsabilidad cívica y moral: desarrollar un sentido de ciudadanía comunitaria nacional e internacional a través de una conducta de ocio responsable y seria.
8. Preservación: aumentar la conciencia de la preservación y conservación de los recursos naturales y culturales.

Unos objetivos que pese a formar parte de las políticas culturales, deportivas, de juventud, tercera edad, mujer, etc., en la mayoría de los casos, forman parte únicamente de actuaciones dispersas, con el riesgo de descoordinación o, lo que es más grave, el riesgo de intervenciones contradictorias. Un ejemplo de ello son las propuestas que se desarrollan en el movimiento “Ciudades educadoras”²⁹ cuyo objetivo es poner en marcha proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad. Así pues, a través del impulso de la “Educación comunitaria del ocio”, se pretende favorecer la formación integral de la ciudadanía. Por ello, cualquier propuesta política, cultural, recreativa, formativa o social que se oriente hacia la inclusión y la participación ciudadana no puede ignorar las prácticas y hábitos de ocio imperantes en el momento; pero tampoco sus demandas y deseos.

En este sentido, y en total consonancia con la finalidad última de esta tesis, el profesor H. Ruskin (2002) considera que:

²⁹ La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras es un movimiento que inició en 1990 con motivo del I congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona. Posteriormente, en 1994 este movimiento se formaliza como Asociación Internacional en el III Congreso celebrado en Bolonia y en el VIII Congreso celebrado en Génova en 2004, en el que se formaliza la Carta de principios de las ciudades educadoras. Disponible en: <http://goo.gl/pj1FJQ> (Última consulta: 20/5/2013)

la educación del ocio como parte de la educación-entretenimiento global debe incorporarse a los procesos de desarrollo comunitario y las oportunidades profesionales en este campo deben ser conocidas. Varias formas de educación-entretenimiento como aventura, cultura o entretenimiento de masas deben ser crítica y objetivamente examinadas para descubrir sus papeles potenciales en el proceso de educación del ocio (Ruskin, 2002: 21-22)

El mismo autor alude al desarrollo imparable de las TIC e Internet que hace más urgente aún si cabe la implantación de la Educación del ocio. En este caso la “Educación del e-ocio”. En la Carta Internacional de Educación del ocio se recomienda seguir una serie de principios y estrategias, a saber: integración, defensa de incluir la educación de ocio en las ofertas educativas, conexiones con escuelas u otras organizaciones, continuidad o cambio de modelos de ocio ya existentes, intervención social en comunidades rurales y urbanas, involucración efectiva de los residentes en comunidad, estrategias de marketing y comunicación , etc. Todo ello bajo métodos de enseñanza y aprendizaje que faciliten, animen, se fundamenten en el aprendizaje experiencial y creativo, en la experimentación personal, el autoaprendizaje, etc.

Por último, la carta dedica un apartado a la necesidad de “la formación de los profesionales del ocio”. Personas a las que también hay que formar previamente en ser, valga la redundancia, profesionales de la educación del ocio. De este modo, y conforme a la filosofía de entender del ocio en esta expuesta en este estudio (Capítulo 1), el personal de la Educación del ocio debería estar preparado y formado para ser capaz de:

1. Entender el rol del ocio dentro de un hábitat humano cambiante.
2. Entender las nuevas tendencias sociales, medioambientales, técnicas y de comunicación, y llegar a conclusiones en cuanto a sus consecuencias para los sistemas de provisión de servicios de ocio.
3. Interpretar e integrar el papel de la educación del ocio en los diferentes escenarios profesionales de la sociedad, p. ej., escuelas, servicios de educación del ocio, deporte para todos, servicios culturales, servicios de ocio y turismo, medios de comunicación y otras agencias relevantes en el campo del ocio.

4. Garantizar el hecho de que la educación del ocio está relacionada, complementa y potencia otras actividades claves tales como programación, planificación, atención clínica, administración y actividades de intercesión comunitaria.
5. Entender la diversidad etnocultural de la sociedad al planificar servicios de educación del ocio.
6. Desarrollar conocimientos crossculturales y la habilidad de aplicar este conocimiento a programas de ocio, deporte, cultura, medios de comunicación y turismo.
7. Entender el papel de la educación del ocio en la promoción del desarrollo humano (p. ej. temas relativos al género, edad, poblaciones especiales) dentro de una sociedad plural en constante cambio.

4.4.3. Modelo de Educación del Ocio UD

Al margen de los modelos de educación de ocio expuestos anteriormente (apartado 4.4.1), desde el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, centro de aplicación al que esta adscrita esta tesis, se propone el denominado “Modelo UD” (Cuenca, 2004). Este modelo de intervención en educación del ocio se base en el modo de entender el ocio autotélico, explicado en el capítulo 1, y su educación. El objetivo del modelo es armonizar las referencias teóricas con sugerencias de carácter práctico que permitan la realización de diferentes programas y proyectos educativos.

El modelo se estructura en tres niveles fundamentales: 1) Base conceptual, 2) Principios y 3) Pautas de actuación. En primer lugar, se expone el concepto de ocio y de educación del ocio, es decir, se contextualiza el concepto de ocio del que se parte. A partir de la base conceptual se definen los principios del modelo. Por un lado, los principios relacionados con el ocio, vivencia, libertad, satisfacción y autotelismo y, por otro lado, los principios relacionados con la educación, esto es, personalización, continuidad, desarrollo, inclusión y solidaridad. En tercer lugar, se contemplan las pautas de actuación. En función del carácter de la propuesta educativa general, es decir, si adopta un carácter personal o bien comunitario, se definirán unos conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, se concretarán las competencias a alcanzar. A partir de aquí, se detallarán los aspectos

necesarios a considerar en cualquier programa: objetivos, motivación, metodología, contenidos, actividades y evaluación.

Tal y como se presenta en el libro *Educación y ocio en Vitoria-Gasteiz* (2012) los objetivos de la pedagogía del ocio deben referirse tanto a cada persona como al grupo implicado en los programas. Una pedagogía del ocio fundamentada en la personalización y la autonomía se preocupa de objetivos actitudinales, cognitivos y procedimentales; objetivos que deben aparecer en los programas de intervención. Además, la motivación debe marcar el rumbo, esto es, hay que motivar con vivencias que supongan implicación personales, las expectativas deben de ajustarse a la realidad, hay que considerar que cada experiencia es valiosa en sí misma y que cada una es un reto de superación respecto a la anterior. Hay que motivar hacia lo positivo.

La manera en la que se pone en marcha cualquier modelo de Educación del ocio es fundamental. Debe ser una metodología basada en aprendizajes a través de vivencias personales, globales, diversas e integradas. Quien aprende debe sentirse libre y comprometerse con su libertad. El aprendizaje ha de ser satisfactorio en el proceso y en los resultados, ya que toda experiencia de ocio es un proceso que inicia cuando se proyecta o planifica, continúa con su realización o desarrollo y culmina en un final identificable a partir del cual es pasado y recuerdo. En cuanto al contenido de un programa de Educación del Ocio, éste debe estar directamente relacionado con los objetivos que se pretendan alcanzar, y estos contenidos se priorizarán y limitarán teniendo en cuenta el punto de vista de quienes sigan el programa.

Las actividades de ocio que se realizan no tiene sentido en función de su utilidad, sino en relación a las dimensiones del ocio autotélico. Es muy importante diseñar bien el proceso de evaluación y es necesario evaluar la satisfacción tanto en el proceso como en los resultados. Evaluar el ajuste/desajuste entre expectativas y realidad y evaluar la superación que se ha producido respecto a la experiencia anterior.

En síntesis, diseñar un buen modelo de educación en ocio es fundamental para alcanzar la experiencia y vivencia de un ocio que fomente el desarrollo personal y social. Es necesario seguir unas pautas de intervención concretas que nos aseguren que se está siguiendo un proceso adecuado, riguroso y adaptado. Si bien las tendencias educativas del futuro sitúan el uso de las

tecnologías digitales en el centro ¿Qué papel ocupa el ocio como ámbito informal de aprendizaje en la Era Digital?

4.5. Tendencias educativas de futuro y el papel del ocio

El desarrollo imparable de las tecnologías digitales y sociales ha obligado al ámbito educativo a cambiar y adaptarse a un nuevo contexto; sin embargo, estos cambios no son sencillos y necesitan tiempo. Más aún cuando la manera de enseñar y aprender lleva implantada y consolidada durante tanto tiempo. Adaptarse y salir de la zona de confort no es fácil y mientras las circunstancias obligan al cambio, al mismo tiempo, los avances siguen su curso. En una época de importantes cambios sociales y culturales, ¿cómo se vislumbra el futuro educativo?

En base a dos importantes estudios elaborados por la Fundación Telefónica y New Media Consortium (NMC) y EDUCAUSE Learning Initiative (ELI), *Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro*” y el *Informe Horizon 2012*, respectivamente, exponemos varias tendencias que prevén los expertos educativos. Modelos educativos en los que las TIC están muy presentes y que se centran en tratar de visionar cómo será o, al menos, debería ser una educación de futuro adaptada a la era informacional.

El estudio *Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro* se enmarca dentro del proyecto “El futuro de la formación con soporte tecnológico”, una iniciativa cuya finalidad ha sido definir nuevos modelos formativos con soportes en tecnología que permitan generar una oferta educativa de calidad en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria (K-12) para un futuro cercano (2015-2020).

La investigación, de carácter internacional, se ha desarrollado en seis países diferentes: Japón, Alemania, Brasil, Sudáfrica, España y Estados Unidos, países elegidos por el peso de su Producto Interior Bruto (PIB). Entre sus objetivos se encuentra preveer las necesidades de los estudiantes y actores clave para el período 2015-2020 en base a las principales tendencias socioculturales, tecnológicas, mediáticas y educativas con impacto sobre el mercado. Un objetivo cuya finalidad no es otra que avanzar un poco más en el proceso de definición de

nuevas soluciones de modelos formativos con soporte tecnológico (en adelante MFT). Pues bien, ¿cuáles fueron los resultados?

La primera de las conclusiones fue la identificación de cuatro macro tendencias socioculturales clave: contribución, hibridación, hiperestimulación y experimentación. Tendencias que tienen una gran influencia en la caracterización de los futuros modelos de formación que detallaremos más adelante y que, como comprobaremos, ya hemos ido detectado indirectamente en los capítulos anteriores.

La macro tendencia de “Contribución” o el poder del talento compartido y la colaboración hace referencia a la alta capacidad de influencia de los individuos en la toma de decisiones. El estudio constata que los ciudadanos quieren participar y decidir sobre los temas que impactan en su futuro, y la tecnología les amplifica y ayuda a vehicular sus ideas y acciones. La investigación indica que el desarrollo de las TIC y su democratización, junto al fenómeno de las redes sociales, están sirviendo de cauce para el desarrollo de las necesidades de asociación y amplificación, facilitando la organización entre los individuos.

La denominada “Hibridación” hace alusión a la creación de los puentes que constantemente estamos contribuyendo por medio de la fusión y reorganización de las estructuras tradicionales de la sociedad, y se refiere a las nociones de espacio, tiempo, social y propiedad. La hibridación señala la unión de mundos aparentemente opuestos como son el físico-digital, presencial-virtual, lúdico-profesional, público-privado, , etc. Esta hibridación se plasma bajo las tendencias relacionadas con la ubicuidad (hiperconectividad tecnológica), la no-propiedad (licencias Creative Commons, copyleft) y el impulso por la creación de roles-múltiples (todos aprendemos de todos).

La tercera tendencia hace referencia a la “Hiperestimulación”, esto es, a la recepción constante de estímulos. Como advertíamos al definir a los nativos digitales en el capítulo tercero, estos se caracterizan por estar rodeados de una constante recepción y sobrecarga de estímulos externos que, como es obvio, influyen en su nivel de concentración y atención. Esta macro tendencia se relaciona con el afán por la instantaneidad, donde lo que se busca es una satisfacción inmediata y anticipada y el interés por una constante recreación, diversión

y entretenimiento en las actividades cotidianas. Esta hiperestimulación a su vez nos lleva a la necesidad de una desintoxicación urgente, y a una búsqueda de soluciones ante el exceso de información. Además incita a un desarrollo del instinto de protección, es decir, hacia la vigilancia continua de los datos generados por los ciudadanos en la red.

Y en cuarto lugar se presenta la macrotendencia calificada como “Experimentación” o lo que es lo mismo, el valor de los sentidos. Tal y como se señala en el estudio, y ya destacábamos nosotros también en el capítulo primero, se observa una evolución hacia la participación en actividades con una mayor implicación vivencial y el entusiasmo por el consumo de nuevas experiencias y vivencias de mayor impacto. Lo que se plasma a través de una proyección hacia la necesidad de una mayor sensorialidad, es decir, la aplicación de los cinco sentidos para potenciar la experiencia. Un ejemplo de ello en el ámbito educativo se observa a través de la tecnología *Microsoft Surface*. Un dispositivo táctil y multiusuario que permite una experiencia digital entre varios alumnos al mismo tiempo.

La segunda de las conclusiones que se instaura bajo estas macrotendencias socioculturales detectadas es la propuesta de tres escenarios de futuro en los que poner en marcha modelos formativos con base tecnológica (MFT9: Enseñanza Estimulante (Escenario 1), Aprendizaje Colaborativo (Escenario 2) y Aprendizaje Personalizado (Escenario 3).

Bajo el primer escenario se recoge la idea basada en que los agentes del sistema educativo colaboren en la implantación y el uso de contenidos tecnológicos multiformato para lograr estimular y captar la atención del alumnado, y se propone hacer uso de tecnologías propias de contextos informales como pueden ser el uso de los *smartphones* o los videojuegos. Para este escenario los autores proponen dos MFT a los que les atribuyen el nombre de “El desafío” y “Aprendizaje incentivado”.

“El desafío” se basa en la noción de aprender en base a desafíos interdisciplinarios estimulantes, en lugar de hacer uso de las obsoletas asignaturas. De este modo, se rompe con la idea de currículum tradicional y el modelo de aprendizaje se enfoca a desarrollar la competencia de “aprender a conseguir”. A través del modelo de “Aprendizaje incentivado” se busca motivar a los alumnos dejándoles libertad para crear su propia base de materiales. La labor del docente

consiste en determinar los contenidos, pero en este caso será el alumno quien vaya descubriendo el conocimiento. De esta manera será posible fomentar la competencia “aprender aprendiendo” apoyándose en herramientas tecnológicas.

El escenario número 2 calificado como “Aprendizaje Colaborativo” se fundamenta en la formación a través de comunidades de aprendizaje en las que los pares actúan como nodos con los que compartir información y generar conocimiento. En este escenario nuevamente las TIC facilitan el crear estos entornos colaborativos, por lo que se plantea el desarrollo de un MFT con el nombre de “La escuela y la comunidad”, cuyo objetivo es extender o expandir la escuela a agentes externos e incluir experiencias de la vida real. Estas prácticas ofrecen a los alumnos la posibilidad de ir adquiriendo habilidades sociales, interpersonales y comunicativas.

El escenario número 3 calificado como “Aprendizaje Personalizado” se centra en que los agentes claves (estudiantes, profesores, escuelas, gobiernos, entidades privadas, , etc.) demanden y ofrezcan servicios educativos de forma ubicua, esto es, no restringidos a un entorno físico o geográfico concreto. En este escenario, el alumnado debe participar de forma activa e interactuar y los agentes que les rodean ofrecer posibilidades de aprendizaje y desarrollo adaptadas a los intereses personales del alumno. La idea es que el alumnado poco a poco vaya descubriendo lo que realmente le gusta, esto es, su pasión. Para poder así poner en marcha este escenario, en el informe se presentan dos MFT.

Por un lado, por medio de “Entornos potenciadores en red” se busca que el alumno “aprenda a emprender”. La idea es que los agentes se agrupen bajo diferentes entornos en función de sus valores y principios personales que serán apoyados por agentes educativos de todo tipo. Por otro lado, el modelo “Autonomía en red” propone que la actual escuela sea sustituida por una red global de educación, con proveedores de contenidos, agentes educadores (profesores, tutores) y entidades certificadores que aseguren el cumplimiento de normativas y directrices educativas internacionales, nacionales o locales. Con este modelo educativo el objetivo es que los alumnos “aprendan a conseguir”.

A través de los tres escenarios planteados y los cinco modelos formativos con soporte tecnológico se pretende plasmar un futuro educativo en el que el alumno motivado, logre

adquirir las capacidades, conocimientos y competencias necesarias para su desarrollo. En pocas palabras, un paradigma educacional adaptado a la sociedad red.

En definitiva, las tendencias educativas de futuro descritas nos aproximan a un panorama educativo muy distinto al que nos encontramos en la actualidad. Estos escenarios y modelos simplemente son una muestra de lo que es posible hacer, pero el abanico de posibilidades es infinito. Tal y como hemos señalado a la hora de definir el nuevo papel de los docentes en la Era Digital, éste debe adquirir las competencias de diseñador de modelos, esto es, elaborar estrategias que se adapten a su situación particular, ya que cada escuela y cada alumno es único. En la siguiente figura 11 clarificamos lo expuesto. Los cuadrados azules hacen referencia a las cuatro macrotendencias que influyen directamente en los escenarios, círculos morados.

Figura 11. Escenario y modelos formativos con soporte tecnológico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del estudio "Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro" Fundación Telefónica (2012)..

El segundo de los estudios *Informe Horizon 2012*, más que en los MFT (verbos según la Pedagogía de Coasociación de Prensky), se centra en las herramientas (sustantivos). Horizon es un informe que se elabora anualmente con el objetivo de identificar y visionar las tecnologías que van a estar en auge en los próximos cinco años en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la expresión creativa. Su público objetivo es el alumnado universitario, pero puede tenerse en cuenta para otros grados de formación.

En concreto, el informe correspondiente al año 2012 describe seis nuevos tipos de tecnologías que, según los estudios, van a ser de uso generalizado en los centros universitarios dentro de unos plazos de adopción de entre uno y cinco años. Así pues, para un tiempo estimado de un año o menos se prevé adoptar en las aulas universitarias “Aplicaciones para dispositivos móviles o *Mobile Apps*” y las “Tabletas o *Tablet computing*”. El éxito y variedad de las aplicaciones para dispositivos móviles que actualmente existen en el mercado es tal que prácticamente es posible encontrarse aplicaciones adaptadas a los intereses y necesidades de cada cual y a un bajo precio. De ahí que el informe muestre cómo desde la universidad se está comenzando a sacar provecho a la integración de este tipo de aplicaciones en el propio currículum, para así abarcar los materiales que deben impartirse.

En este sentido, las instituciones educativas están invirtiendo en infraestructura y equipamiento que apoye el acceso a los dispositivos móviles y por lo tanto están poniendo en marcha programas para proporcionar dispositivos a los estudiantes que no lo tengan. Las tabletas poco a poco se van consolidando como el dispositivo elegido por los consumidores, no sólo para la navegación en Internet, sino también por el fácil acceso a redes sociales. Una de las principales ventajas es que son unos dispositivos muy finos, ligeros y portátiles que caben en un bolso o en un maletín y que omiten el teclado tradicional. Estas comodidades, según expone el informe, están siendo positivamente valoradas por las escuelas de primaria y secundaria y es así, que se está considerando poner en marcha un despliegue 1:1 (una tableta por alumno) de tabletas.

En vista a dos o tres años se prevé que estarán en boga el “Aprendizaje basado en juegos o *Game-based learning*” y las denominadas “Analíticas de Aprendizaje o *Learning Analytics*”. El aprendizaje basado en juegos aporta un número considerable de habilidades (colaboración,

solución de problemas, comunicación, pensamiento crítico y alfabetización digital) que deben ser adquiridas por el alumnado del mundo digital. Además, se está considerando la puesta en marcha de los juegos tipo multijugador masivo (MMO) que ofrecen la posibilidad de que varios trabajadores trabajen juntos en actividades que requieren solucionar problemas de manera colaborativa.

Por otro lado, el uso de las analíticas de aprendizaje como herramientas que permite examinar la abundancia de información existente sobre cada estudiante permitirá a los centros educativos y los propios docentes adaptar y modificar las experiencias de aprendizaje de los alumnos y observar ciertas conductas y patrones en datos de gran complejidad. Estos beneficios recaerán en que la educación será cada vez más personalizada en función de las necesidades de cada individuo en particular.

En último lugar, y en un tiempo estimado de cuatro a cinco años, se pronostica que se adopte en la educación la “Informática basada en gestos o *Gesture-Based Computing*”) y el “Internet de las cosas o *Internet of Things*”. Respecto a la primera de las tecnologías, el informe expone como su uso está cambiando notablemente nuestra manera de interaccionar con los ordenadores y los teléfonos móviles. Es muy común sentir cómo estos dispositivos reaccionan a la presión, al movimiento, al número y dirección de los dedos tocándolas e incluso al agitarlos, rotarlos, inclinarlos o moverlos.

Cabe decir que no se ha llevado aún a cabo ningún estudio exhaustivo de la aplicación de esta tecnología a la enseñanza, pero sí ha sido comprobada su efectividad en alumnos con necesidades especiales y discapacitados. Un ejemplo de ello es el proyecto EyeMusic³⁰, de la Universidad de Oregón, que utiliza sensores de rastreo de los ojos que conectados a entornos de representación multimedia sirven para componer producciones musicales digitales y arte interactivo.

Para terminar, el estudio hace referencia al denominado “Internet de las cosas”, esto es, a la evolución de los objetos inteligentes que llevan una especie de redes fijas e inalámbricas

30 Más información: <https://www.cs.uoregon.edu/research/cm-hci/EyeMusic/>

que hacen que se encuentren conectados a Internet. Esto hace que todo tipo de objetos puedan convertirse en auténticas fuentes de datos, disponibles en cualquier momento y lugar, lo que a su vez conlleva a estrechar aún más la frontera entre los objetos físicos y la información digital. Aún así, el informe dice que el Internet de las Cosas es todavía más un concepto que una realidad.

En fin, en pleno desarrollo de una sociedad y cultura digital, es lógico que los expertos prevean un futuro educativo influenciado por la tecnología. En el primero de los estudios mostrábamos cómo las tendencias educativas tienden hacia una implantación de los paradigmas educativos que presentábamos en el punto 4.1. Escenarios y modelos que encajan a la perfección con las nuevas formas de enseñar y aprender de la Era Digital. Igualmente, el informe Horizon 2012 deja clara constancia de la tendencia educativa en el uso de las TIC. En este sentido, creemos necesario reflexionar sobre el papel que ocupa el ocio en estas tendencias educativas. Disfrutar del ocio como herramienta de aprendizaje y desarrollo humano necesita de una formación previa, de ahí que consideremos que, en pro de avanzar hacia una educación integral y de calidad, es necesario también educar en ocio. Si se considera que el aprendizaje es un proceso para toda la vida y que por tanto, se aprende en cualquier momento y lugar, valorar el ámbito del ocio como espacio de aprendizaje informal es primordial. Más aún cuando el ocio en la Era Digital ha sido influido por la tecnología y se concibe más como entretenimiento que como espacio y tiempo de aprendizaje.

4.6. Síntesis del capítulo

El objetivo de este capítulo ha sido explorar las tendencias de enseñanza y aprendizaje propias de la era digital y su relación con la educación del ocio (objetivo 4). La era de la información y de la comunicación ha supuesto que el conocimiento esté en la red y que se fundamente en las conexiones que se establecen en el ciberespacio. El nuevo entorno tecnosocial ha motivado nuevos alfabetismos en entorno digitales que se encuentran muy ligados a las características intrínsecas de la esfera del ocio. Nos encontramos “mucho de “escuela” en el horario no escolar” (Dussel, 2011:19).

La Era Digital ha condicionado que el aprendizaje haya adquirido un carácter dinámico, vivo y en permanente evolución. Convirtiéndolo en un proceso desordenado, nebuloso, informal y caótico (Santamaría, 2011). En consecuencia, las competencias demandadas en un contexto digital también han cambiado. Ya que mientras durante la 1ª mitad del siglo XX se solicitaba ser competente en lectura y escritura y en la 2ª mitad del siglo XX se valoraba leer y escribir en los medios, en la 1ª mitad del siglo XXI se valora leer y escribir en los hipermedios. Esto ha obligado repensar los paradigmas educativos tradicionales y su diseño. El aprendizaje se extiende a través de múltiples contextos, experiencias e interacciones y ya no es sólo un concepto aislado o individual, sino que es incluyente, social, informal, participativo, creativo y para toda la vida. Una nueva teoría de aprendizaje basada en la conectividad y la formación de redes.

El “aprendizaje invisible”, la “educación expandida”, “*Edupunk*”, “*Edupop*” y la “pedagogía de la coasociación” son sólo cinco ejemplos que muestran enfoques de aprendizaje adaptados a los rasgos de Era Digital, cinco propuestas que conectan con la manera de concebir el aprendizaje en un contexto digital basado en la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. Estas características al mismo tiempo, predominan en la esfera del ocio y motivan cambios en las escuelas. El rol del docente y alumnado cambia, ya que el docente ha dejado de ser la figura que representa el “todo lo sabe”, y el alumnado deja de ser un sujeto pasivo. Además, estos enfoques necesitan una transformación del espacio educativo que responda a un aprendizaje colectivo y participativo, lo cual lleva a nuevos modelos de evaluación que se alejen del mero memorizar.

En este escenario la Educación del ocio ocupa o debería ocupar un lugar importante, ya que el espacio informal se torna un espacio y tiempo significativo para las tendencias educativas del futuro. Aprender en la Era Digital excede los muros educativos formales, por lo que es necesario ahondar en concebir el ocio como espacio de aprendizaje, no únicamente como entorno de entretenimiento y “pasar el rato”. Los modelos formativos del futuro deben tomar en consideración las herramientas y espacios digitales, pero también deben contemplar los espacios informales; espacios de aprendizaje infravalorados por la educación formal y muy ricos en cuanto a beneficios personales y sociales.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. Introducción

5.2. Planteamiento del problema

5.3. Perspectiva metodológica del estudio

5.3.1. Paradigma simbólico

5.3.2. El ocio experiencial, perspectiva de análisis

5.3.3. Dicotomía investigación cuantitativa - cualitativa

5.4. Diseño de la investigación

5.4.1. Proceso de recolección de datos

5.4.2. Técnicas de recogida de la información

5.4.2.1 Grupos de discusión

5.4.2.2. Entrevistas en profundidad

5.4.2.3. Cuestionario online

5.4.3. Criterios de selección de los casos de análisis

5.4.3.1 Criterios de selección de los centros educativos

5.4.3.2 Criterios de selección de los perfiles para las entrevistas en profundidad

5.5. Organización y análisis de los datos: Atlas.ti

5.5.1. Reducción de datos

5.5.2. Análisis descriptivo de los datos

5.3. Interpretación de los datos

5.6. Síntesis del capítulo

5.1. Introducción

Los cuatro capítulos desarrollados hasta el momento y que componen el marco teórico de la tesis son las bases conceptuales que fundamentan el diseño del estudio empírico que exponemos en este capítulo y que nos van a permitir interpretar los datos recopilados y analizados en el capítulo 6. Más aún, van a servirnos para dar respuesta al problema que se nos presenta: la calidad del e-ocio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia. Ahora bien, ¿qué pasos hemos seguido para analizar y comprender la problemática que nos ocupa? En este capítulo 5 exponemos la metodología y el diseño del estudio empírico que hemos trazado para dar respuesta a las hipótesis planteadas en la introducción de la tesis.

El capítulo lo hemos estructurado en cuatro apartados. En primer lugar presentamos, a modo de recordatorio, el planteamiento general del problema que nos concierne. Posteriormente, definimos la perspectiva metodológica de análisis adoptada en el estudio. En tercer lugar, exponemos el diseño general del estudio empírico. Comenzamos presentando el proceso de investigación que se ha seguido, a continuación se describen las técnicas empleadas para la recolección de los datos y su idoneidad, después se comparte el guion de discusión y el cuestionario elaborado ad hoc para la investigación y, por último, se presentan los criterios de selección de los casos de análisis.

Para terminar, se muestra la estrategia global de análisis y codificación de los datos utilizada mediante el uso y provecho del software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 7.5.6.

5.2. Planteamiento del problema

El problema que concierne a este estudio se centra en analizar la experiencia de ocio en Internet de los jóvenes de entre 16 y 18 años pertenecientes a diferentes centros educativos de bachillerato en Bizkaia. Se trata de centros escolares con unas características concretas y diferenciadas en función de tres variables objetivas que, de acuerdo a la hipótesis 2³⁰ de este estudio, consideramos que pueden influir en la percepción que los jóvenes tienen del papel que ocupa Internet en su tiempo de ocio:

³⁰ Hipótesis 2: El contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes

1. La naturaleza del centro (privada, pública o concertada);
2. El nivel de madurez TIC alcanzada (avanzada, media y baja) y
3. La formación digital ofertada desde el centro

La finalidad de la tesis es aportar una visión que esclarezca un tema socialmente candente y sienta las bases para el inicio de una futura intervención educativa. Si bien en un primer momento se seleccionaron los centros educativos de análisis en base a las dos primeras variables - naturaleza del centro y nivel de madurez TIC -, a medida que se avanzaba la investigación nos dimos cuenta de que había otro factor de gran relevancia en el contexto educativo de estos jóvenes: la formación e información digital que han recibido. De ahí la necesidad e interés de incluir esta variable de análisis en el estudio a través de un cuestionario diseñado para la ocasión.

La formación en ocio permite el desarrollo de valores, actitudes y destrezas de ocio que mejoran la calidad de vida de las personas, y “la actitud de la persona, sus intereses y su capacidad de disfrute está más asociada a su formación” (Cuenca, 2014:149). Es por ello que consideramos que la variable formativa debía tomarse en consideración como uno de los indicadores claves que influyen en la intensidad de la vivencia de experiencias de ocio, en general, y de e-ocio en particular. Siendo conscientes en todo momento de que los fenómenos sociales siempre están multicondicionados y no se pueden aislar en el análisis la influencia de otros muchos factores externos.

Debemos exponer también las razones que nos han llevado a seleccionar el objeto de estudio que nos concierne, restringiéndole en función de la delimitación etaria (jóvenes de entre 16 y 18 años) y territorial (provincia de Bizkaia) de los sujetos de estudio.

En primer lugar, hemos escogido analizar el e-ocio de los jóvenes de entre 16 y 18 años debido a que en el Instituto de Estudios de Ocio, centro de aplicación de la investigadora, se estaba elaborando al mismo tiempo el proyecto coordinado de I+D+i

De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales³¹. Si bien en un primer momento el estudio fue planteado con adolescentes de entre 14 y 16 años de segundo ciclo de secundaria, se consideró oportuno hacer coincidir la edad de análisis para futuras investigaciones centradas en la comparación de resultados.

En segundo lugar, la delimitación geográfica referente a la provincia de Bizkaia fue elegida por proximidad de la investigadora. Como se expondrá a continuación, lo que se pretende en este estudio es aportar una mirada en profundidad de la experiencia de ocio en red de los jóvenes de entre 16 y 18 años de diferentes centros educativos que disponen de unas características concretas. Por lo que al plantearse una muestra teórica no considerábamos necesario ampliar el ámbito territorial.

Por último, y pese a que el objeto de estudio en sí, el ocio en Internet de los jóvenes, es una temática y área de estudio muy candente y analizada desde la perspectiva objetiva del ocio, nos parecía oportuno y necesario aportar a la comunidad científica un análisis del uso que los jóvenes hacen de la red de redes en su tiempo de ocio desde la perspectiva subjetiva e innovadora de comprender el ocio, a saber, el ocio como experiencia de desarrollo humano. Por lo tanto, este estudio supone una aproximación inédita a la realidad social del problema desde esta perspectiva en concreto. Ahora bien, ¿dónde radica el interés y motivación real de analizar esta problemática social y que nos ha impulsado a su estudio?

Tal y como hemos expuesto en los primeros cuatro capítulos de la investigación, la vida se ha digitalizado y prácticamente todos los ámbitos de acción humana han percibido, de alguna u otra manera, la influencia de las tecnologías digitales e Internet. El ámbito del ocio en general y los hábitos de ocio de los jóvenes en particular han sido testigos directos de la incidencia de la revolución tecnológica. La coyuntura social de la que se parte es que la manera de experimentar el ocio se ha transformado y digitalizado, pero además, que los jóvenes participantes han nacido

³¹ EDU2012-39080-C07-00

rodeados de pantallas, adquiriendo así unas características propias que les diferencian de sus progenitores. Al mismo tiempo los medios de comunicación tienden a transmitir una imagen negativa de estas prácticas de ocio. Por ello, familias y docentes están preocupadas por la relación que existe entre los jóvenes y la tecnología, siendo esta otra razón más que nos ha impulsado a analizar en profundidad esta problemática social.

Más aún, este proceso de cambio de era también ha tenido repercusión en el ámbito educativo. Un área que, como ya hemos resaltado anteriormente, se encuentra muy ligada a la vivencia de experiencias de ocio de calidad. De ahí la importancia del análisis de la influencia y dependencia de ambos aspectos: e-ocio y formación en e-ocio. Tal y como analizó el doctor Sergio Monge, desde 1999 la escuela vasca ha experimentado y puesto en marcha diferentes procesos de implantación de las TIC y, a día de hoy, cada centro escolar y etapa educativa se encuentran en un nivel de digitalización diferente. Todos estos factores son los que nos han conducido a plantear este problema.

El estudio parte de dos hipótesis de investigación que nos han servido de guía a lo largo de todo el proceso investigador y nos han ayudado a escoger la perspectiva metodológica y técnicas de investigación más adecuadas para su aprobación o refutación:

- Hipótesis 1: Los jóvenes no disfrutan de un ocio digital conectado de calidad, entendido como un e-ocio positivo, beneficioso y activo.
- Hipótesis 2: El contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes

Por último, una vez planteado el problema que se quiere abordar, concretamos la perspectiva metodológica del estudio seleccionada y el diseño de la investigación planteado.

5.3. Perspectiva metodológica del estudio

Una vez planteado el problema al que se pretende dar una solución, a continuación, mostramos el enfoque paradigmático concreto desde el que se ha realizado este estudio. Una

perspectiva necesaria de clarificar con anterioridad para poder así comprender las razones por las que se han seleccionado las técnicas de recogida de información que mostramos en el apartado 5.4.2.

5.3.1. Paradigma simbólico

Cantidad vs. cualidad, muestreo vs. estudios de caso, evidencia vs. vivencia, objetividad vs. intersubjetividad, conocimientos vs. acción comprometida etc. ¿En qué paradigma se posiciona esta investigación? Dicho de otro modo, ¿qué enfoque metodológico se ha adoptado?, ¿qué postura se ha elegido para investigar la realidad social que nos preocupa?, ¿de qué manera se va a dar respuesta al problema planteado?

Thomas Khun (1975) utilizó la palabra “paradigma” para referirse a cada una de las conquistas de conocimiento científico que se iban imponiendo con el tiempo y que, como si fueran modas pasajeras, desplazaban a la tendencia vigente. En su libro *La estructura de las Revoluciones Científicas* (1986) definió el concepto “paradigma” como las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Khun,1986:13), es decir, una cosmovisión del mundo compartida, un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan.

Tales paradigmas deben responder a tres principios básicos: 1) el supuesto ontológico, naturaleza de la realidad investigada y creencia del investigador con respecto a la realidad investigada, 2) el supuesto epistemológico o modelo de relación entre el investigador y lo investigado, esto es, la forma en que sobre la base de determinados fundamentos se adquiere el conocimiento (objetivo o subjetivo) y, 3) el supuesto metodológico o modo en que se pueden obtener los conocimientos de la realidad, a saber, la perspectiva metodológica y los métodos y técnicas de investigación utilizados por el investigador en dependencia de sus supuestos ontológicos y epistemológicos con los cuales se establece una relación armónica y lógica.

Frente a esta noción de “paradigma”, Lakatos (1983) consideró y puntualizó que este término mostraba una imagen de enfrentamiento y choque entre particulares construcciones de conocimiento. Por ello prefirió emplear la noción “programas de investigación” para hacer alusión a estas nuevas formas de producir conocimiento. Para Lakatos el término “programa” más que concebir las revoluciones científicas como sucesos concretos sugiere una idea de proceso. Trayectorias temporales que comienzan en una fase descriptiva (como son los hechos), continúan en una etapa explicativa o interpretativa (según el enfoque), pasan a una fase contrastiva (evaluar las teorías elaboradas en la fase anterior) y finalizan en un período de aplicación en el que se intentan explotar las teorías ya evaluadas para el control de la realidad. De ahí que comúnmente también se empleen los términos de “enfoque o modelo de investigación” para definir a las diferentes formas de construir conocimiento, esto es, nuevas epistemologías. Ahora bien, ¿cuáles son estos paradigmas, enfoques, puntos de partida o marcos generales de la investigación en ciencias sociales?

En la comunidad científica existe un consenso bastante amplio en el que se destacan tres paradigmas de investigación: el positivista, el simbólico y el socio-crítico. Los dos primeros se encuentran fuera de toda polémica dada a la personalidad propia que le confiere su ontología, epistemología y metodología. Sin embargo, a partir de la teoría crítica de Habermas (1973, 1984, 1988) nace el paradigma socio-crítico cuyos puntos de contacto con el simbólico hacen que muchos autores lo consideren ligado a este. Asimismo, en los últimos años, han emergido nuevas tendencias epistemológicas acordes a los inevitables cambios sociales propios de un contexto social cambiante, multidisciplinar, heterogéneo, multiforme, atemporal y complejo. A continuación describimos en breve en que consisten cada uno de estos planteamientos generales de investigación.

El paradigma positivista, también llamado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista o racionalista, surgió en el siglo XIX y tienen como fundamento filosófico el positivismo. En un primer momento fue creado para estudiar los fenómenos de las ciencias naturales, pero después comenzó a emplearse para investigar la realidad del área de las ciencias sociales. La investigación positivista asume la existencia de una sola realidad. Parte de supuestos tales como que el mundo tiene existencia propia, independientemente de la persona que los estudie, y que está regido por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos. Para este

paradigma de investigación el estudio del conocimiento existente en un momento dado conduce a la formulación de nuevas hipótesis, en las cuales se interrelacionan variables, cuya medición cuantitativa permitirá comprobarlas o refutarlas. Lo que se busca es una correlación donde el sujeto investigador ha de mantener una actitud neutral frente a los hechos. Los resultados objetivos y cuantificados obtenidos determinarán o no la validez de la predicción inicial cuya fiabilidad estará determinada por la delimitación, con criterios estadísticos, de una muestra representativa del fenómeno estudiado. Sólo de esta manera los resultados alcanzados podrán considerarse válidos universalmente y aplicables a cualquier contexto (González, 2003).

Esta posición y guía de investigación supuso una gran limitación para el campo de las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio es la sociedad en su conjunto y solo es posible abordarla como se nos presenta, holísticamente. En el área de las ciencias naturales relacionar variables y controlarlas es factible, pero cuando se trata de analizar los vínculos que se establecen entre personas la cuestión se complica. Los fenómenos sociales tienen un carácter único e irrepetible y es más adecuado hablar de manifestaciones y tendencias que de leyes y regularidades que se den de manera unívoca y exacta. Los fenómenos sociales siempre están multicondicionados y no se pueden aislar para su estudio, por lo que esta perspectiva no permite ofrecer soluciones a situaciones concretas en determinados contextos. La gran aportación del paradigma positivista, especialmente en su aspecto metodológico, al corpus teórico de nuestro objeto de estudio es innegable. Sin embargo, no es la perspectiva de análisis que nos permite dar respuesta a nuestro problema de estudio, la experiencia de ocio de los jóvenes.

El paradigma simbólico, también denominado hermenéutico, cualitativo, fenomenológico, interpretativo, microetnográfico o humanístico-etnográfico, contempla la sociedad como una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Mientras en el paradigma positivista el interés se centra en la búsqueda de nuevos conocimientos y su generalización, desde el paradigma interpretativo se estudian los fenómenos de carácter social para comprender la realidad circundante en su carácter específico.

Se trata de un planteamiento general de investigación que parte de concebir la existencia de realidades múltiples, por lo que se focaliza la atención en la descripción de lo individual, lo distintivo y lo particular del hecho que se estudia. La pretensión principal no es establecer

regularidades o establecer generalidades a partir de datos estadísticos, “sino que más bien se considera que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados” (González, 2003:130).

Emplear un enfoque general de investigación cualitativo significa tener como objetivo perseguir y transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Los sujetos investigados no son meros portadores de datos que nos sirven para posteriormente formular generalizaciones, sino que los valores de esos datos deben estribar en una mejora para los propios sujetos que los suministraron. En el campo concreto de la educación, ámbito transversal en el este estudio, Merino (1995:10) plantea: “los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen”. En este sentido es necesario descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, entrar en el mundo personal de las personas, en las motivaciones que les orientan y en conocer sus opiniones y creencias.

Se parte de la idea de que en las ciencias sociales la acción de los individuos está gobernada por significaciones subjetivas que, al no ser observables, no pueden ser analizadas con métodos cuantitativos. Por eso, los métodos cualitativos siguen una lógica inductiva que buscan en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados. El paradigma simbólico centra su interés en el discurso y considera la conducta sólo en tanto es parte del discurso.

El criterio de selección muestral no tiene como propósito representar una población, sino que sea una muestra intencional, y su selección se determina en función de la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que convergen en el objeto estudiado, esto es, que abarque los diferentes puntos de vista.

El paradigma sociocrítico busca comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental y responder a determinados problemas causados por dichas transformaciones (Popkewitz, 1988), es decir, pretende aportar soluciones con la finalidad de transformar la

sociedad. Esta perspectiva de investigación reacciona contra los dos paradigmas de análisis más comunes, es decir, rompe con el reduccionismo del paradigma positivista y su excesivo objetivismo, y con la propensión al subjetivismo del enfoque interpretativo. Esta perspectiva de análisis no se conforma con realizar un mero examen de la realidad, considera que la ciencia no puede ser neutral por lo que introduce la ideología de forma explícita en la reflexión.

Desde este enfoque se comprende la ciencia y el conocimiento como emancipador, es decir, como una vía de liberación para el ser humano. La investigación como una vía transformadora en tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Desde esta manera, se concibe a las personas como sujetos activos en sociedad, por ello, se pondera la participación como elemento base. Participación en la práctica para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento. Se trata de conocer y comprender la realidad como praxis, unir la teoría y práctica (conocimientos, acción y valores) y orientar el conocimiento a liberar y emancipar al ser humano, esto es, es una planteamiento de investigación que tiene muchas similitudes con el paradigma simbólico, tanto a nivel conceptual como metodológico, pero con una gran diferencia: el componente ideológico que se le añade. Un plus encaminado hacia “la acción, la práctica y el cambio” (González, 2003:134).

En definitiva, teniendo en cuenta estos tres paradigmas y que el objetivo del estudio es analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio de los jóvenes, se ha optado por fundamentar el estudio desde una perspectiva mixta simbólica-crítica. Esto es, hemos escogido el camino que consideramos más afín para comprender significados, percepciones, valoraciones etc. de los jóvenes para poder aportar unas pautas que motiven un cambio.

5.3.2. El ocio experiencial, perspectiva de análisis

Otro de los aspectos que marcan la perspectiva metodológica de la tesis es que analizamos el ámbito del ocio entendido como experiencia de desarrollo humano, esto es, desde su vertiente subjetiva. El hecho de “estar conectado” o “hiperconectado” adquiere connotaciones

diferenciadas según la persona, ya que el mero hecho de surfear en Internet puede ser concebido como una práctica de ocio, un hábito o rutina o algo connatural al día a día de cada cual. Dicho de otro modo, conectarse a Internet supone una experiencia personal de mayor o menor agrado en función de la implicación y motivación de uso de Internet que se disponga. De ahí la necesidad de conocer el papel que ocupa Internet en el vida de los jóvenes.

En esta ocasión lo que realmente nos importa es acercarnos a esta realidad del ocio en Internet desde la perspectiva subjetiva de entender el fenómeno del ocio (Kaplan, 1961). No nos interesa analizar el tiempo y espacio (cuándo, dónde, durante cuánto tiempo, cuántas veces...) o saber lo que los jóvenes hacen durante estos periodos de tiempo, sino más bien recoger el discurso de los propios jóvenes y así comprender e interpretar sus emociones y opiniones en relación al papel que ocupa Internet en sus vidas en general, y su ocio en particular.

No se pretende establecer patrones generales sobre las conductas de los jóvenes vascos en red, sino profundizar, comprender y explicar las razones que motivan estas conductas desde el marco referencial del propio sujeto. Desde una perspectiva émica, describiendo los hechos desde su propia vivencia (Durante, 2000). Respetando en todo momento el anonimato de las personas jóvenes participantes y transcribiendo a través de la codificación del discurso in vivo sus testimonios de manera literal. No se busca ninguna representación territorial en el sentido de generalizar los resultados a toda la población de los jóvenes de Bizkaia, sino comenzar a desentrañar la multiplicidad de significados que Internet tiene en la vida y el ocio de los jóvenes.

En pocas palabras, se busca comprender, no generalizar (Velasco & Díaz de Rada, 2006). En los términos que emplea Chris Rojek (2009) se ha optado por llevar a cabo un acercamiento a la realidad desde la lógica ideográfica (vs nomotética). Lo que nos interesa es construir significados del fenómeno del e-ocio y para ello es necesario narrar experiencias.

5.3.3. Dicotomía investigación cuantitativa – cualitativa

Sin duda alguna, analizar el fenómeno del e-ocio desde su perspectiva conceptual de carácter subjetivo marca una clara línea a seguir en el diseño general del estudio. No es lo mismo proceder

a analizar el ocio en red como actividad (variable objetiva) que como experiencia (variable subjetiva). El simple hecho de marcar esta perspectiva de análisis influye directamente en la perspectiva metodológica del estudio y en las técnicas de recogida de información seleccionadas.

Los paradigmas positivista e interpretativo que hemos descrito son comúnmente conocidos como el método cuantitativo y cualitativo, respectivamente. Dos enfoques distintos de recoger la información, analizar los datos y elaborar estudios que tradicionalmente han marcado la manera de comprender el mundo que nos rodea. Tal y como expone Jose Ignacio Ruiz de Olabuénaga (2012), el estilo de investigación cuantitativo busca conocer los hechos reales de manera objetiva, tratando de señalar sus características comunes con otros hechos semejantes, sus orígenes y sus consecuencias. Los métodos cuantitativos analizan los hechos sociales como existentes en el exterior, son sometidos a leyes y patrones generales que apresan la realidad sometiéndola a controles. Este método se basa en la teoría positivista del conocimiento, que como exponíamos anteriormente intenta describir y explicar los fenómenos del mundo social de forma que se pueda llegar a formular generalizaciones, apostando por el conocimiento sistemático comprobable, comparable, medible y replicable.

Por su parte, el método cualitativo pone su énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, dando primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas, y explorando principalmente los significados intersubjetivos del actor humano. Son métodos que se emplean en el marco natural de la vida social, sin distorsionarla, ni someterla a controles experimentales. El investigador que elige este método busca entrar dentro del proceso de construcción social de la persona, reconstruir los conceptos y acciones de la situación que estudia, describiendo y comprendiendo los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio. Creando su propia estructura básica de la experiencia y proporcionándole significados a través del lenguaje y otras construcciones simbólicas.

Ambos métodos son legítimos, si bien, unos se acomodan mejor a un tipo de estudios que otros. Por ello, el objetivo de la investigación será el que determine desde cuál de ellos es más adecuado posicionarse. Este estudio se sitúa claramente en el polo de carácter cualitativo, pese a ser conscientes de que en el contexto en el que se asienta esta investigación no resulta del todo

acertado posicionar investigaciones basadas en esta tradicional dicotomía de investigación cuantitativa/cualitativa (Alvira, 1983), aquí, de hecho, se ha tratado de combinar presentando un tratamiento cuantitativo de algunos de los datos.

Este estudio entiende que la realidad social es el resultado de la suma de interacciones simbólicas, por lo que partimos de considerar que no se puede prescindir de los significados para dar una visión global de la realidad que vamos a investigar. Concebimos que los planteamientos positivistas tienen gran utilidad para enfrentarse a determinados tipos de investigación, sin embargo, consideramos que el asunto que nos preocupa, la experiencia de e-ocio de los jóvenes de bachillerato de Bizkaia, no puede ni debe ser abordado ignorando los significados que los propios jóvenes atribuyen a la realidad social de la que son parte. De hecho, una de las razones que justifican este estudio es la laguna científica existente en el análisis del objeto de estudio, el ocio en red de los jóvenes de bachillerato de Bizkaia, desde la perspectiva simbólica.

En los últimos años, el análisis y comprensión de la influencia que las tecnologías digitales han tenido y continúa teniendo en el ámbito del ocio juvenil se ha convertido en un tema novedoso. Sin embargo, una gran parte de las investigaciones realizadas hasta el momento ha partido de concebir el ocio desde su perspectiva objetiva, es decir, como actividad o tiempo libre. Dicho de otro modo, muchos estudios se han diseñado en base a una serie de indicadores de corte positivista, como puede ser el ratio de ordenadores por aula, el tipo de conexión a Internet, la disponibilidad de pizarras digitales en las aulas, los diferentes usos de Internet, el grado de intensidad de uso de TIC e Internet en el aula, acceso a Internet, disponibilidad de teléfono móvil etc. (ONTSI, 2011,2012; INJUVE, 2011,2012; UOC, 2009; CJC, 2010, etc.).

Tales indicadores nos han servido para comprobar, por un lado, el grado de digitalización del ocio del colectivo de las personas jóvenes y, por otro lado, la efectividad de la implantación de las políticas TIC puestas en marcha desde la Unión Europea, el Gobierno Estatal o las Autonomías, pero que no responden al tema que en esta tesis nos preocupa, a saber, la perspectiva subjetiva del ocio en red. Son muy escasos los estudios sobre el ocio joven en red que se han realizado desde la óptica experiencial de entender el ocio, es decir, comprendiendo el ocio como un ocio positivo, de calidad y dependiente del grado de formación en ocio. Un ocio que, en definitiva propicia el desarrollo humano personal y comunitario.

Sin duda alguna, la madurez tecnológica y la formación digital que se oferta desde un centro educativo pueden ser investigadas con éxito desde el paradigma positivista. De hecho, el grado de alfabetización digital de las personas incide en la calidad del ocio en red. Ahora bien, las experiencias de ocio en la red de los jóvenes, sus motivaciones, opiniones, percepciones y la representación que tienen de Internet en sus vidas en general, y su ocio en particular, no puede ser comprendido en su totalidad si no se estudia desde la óptica de los propios sujetos y, como es lógico, a través de técnicas de investigación propios del paradigma cualitativo.

Al contrario que la encuesta, que nos proporciona una gran cantidad de información sobre las motivaciones, opiniones e ideas de una amplia muestra de población, las técnicas cualitativas buscan profundizar en el fenómeno estudiado. Su propósito es captar y reconstruir significado y su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, tratando de captar la información de forma flexible y desestructurada. Asimismo, su procedimiento es más inductivo que deductivo y su orientación es holística y concretizadora (Ruiz Olabuénaga, 1996). Por tanto, lo relevante en este tipo de metodología no son los datos estadísticos, sino los contenidos que transmiten las personas entrevistadas o que subyacen a su discurso, ya que, en definitiva, se busca la riqueza de las particularidades, el descubrimiento de significados y el acceso al proceso de construcción social del individuo (Ruiz Olabuénaga, 1989).

En definitiva, este estudio se proyecta desde la perspectiva metodológica de carácter cualitativo. Nos interesa profundizar en la temática e interpretar más a fondo el discurso de los jóvenes participantes. Además, la interpretación es siempre idiográfica, localista, de universales concretos. Buscamos el contexto, el espacio y entorno preciso; en definitiva, los casos, el ambiente y los significados concretos: captar el sentido que tiene para los jóvenes estar conectados.

5.4. Diseño de la investigación

Tras exponer el paradigma y enfoque de la investigación adoptado para el análisis y la comprensión de la experiencia de ocio en red de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia,

a continuación describimos la manera en la que hemos diseñado su estudio desde esta óptica. Un estudio de marcado carácter cualitativo como forma de encarar el conocimiento de lo social.

En primer lugar, detallamos los pasos que hemos seguido en el proceso de investigación. Desde la selección de los centros, hasta el análisis e interpretación de los datos recopilados. En segundo lugar, exponemos las principales características, ventajas y desventajas de las tres técnicas de recogida de información que hemos empleado (grupos de discusión, entrevistas en profundidad y cuestionarios) y las herramientas (guion de discusión y cuestionario) diseñadas ad hoc para el estudio. Por último, presentamos los criterios de selección que han marcado la selección de los centros educativos participantes en la investigación y los perfiles que se han tomado en cuenta en la selección de los jóvenes a los que se les han realizado las entrevistas en profundidad.

5.4.1. Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de los datos del estudio se ha llevado a cabo a lo largo de un año. En enero de 2014 se empezaron los contactos y en enero de 2015 finalizó la recolección completa de los datos. Doce meses dedicados a organizar y concretar conjuntamente con los centros educativos y los propios jóvenes participantes la realización de un total de nueve grupos de discusión, once entrevistas en profundidad y recopilar los nueve cuestionarios dirigidos a los dinamizadores TIC de los centros educativos participantes. Los pasos que se han seguido para la recolección de los datos y su posterior análisis e interpretación han sido los siguientes:

1. Diseño de la investigación y herramientas de análisis
2. Pretest de los grupos de discusión
3. Primera toma de contacto con los centros educativos vía correo electrónico
4. Reunión con Mikel Agirregabiria, director de Innovación Educativa de Bizkaia del Gobierno Vasco
5. Realización de los grupos de discusión
6. Realización de las entrevistas en profundidad
7. Envío cuestionario online a los centros educativos

En base a los objetivos marcados establecimos una hoja de ruta orientativa a seguir. En un principio, el objetivo general del estudio era analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio de los jóvenes a través del análisis de su propio discurso, es por ello, que consideramos emplear técnicas de corte cualitativo, tales como los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, para lo cual se diseñó un “Guion de grupos de discusión”, adaptado a las entrevistas, que mostraremos en el apartado 5.4.3.2.

A medida que profundizábamos en la teoría del ocio y las claves educativas de la era digital, consideramos que, además de conocer de primera mano las percepciones y opiniones de los jóvenes respecto al papel que ocupa Internet en su día a día, era conveniente considerar las posibles diferencias entre discursos en función de la formación en materia digital recibida con cada uno de ellos. Razón por la que se consideró oportuno elaborar un cuestionario dirigido a los centros educativos, y poder así recopilar información objetiva de la formación TIC ofertada.

En un primer momento, para la elección de los participantes se escogieron los centros educativos en función de su naturaleza y el nivel de madurez TIC acreditado, sin embargo, a medida que profundizábamos en el análisis del ocio y la educación en la era digital nos dimos cuenta que, pese a que el grado de tecnologización del centro educativo es un factor influyente en el ocio en red de los jóvenes, la calidad de e-ocio la determina, en última instancia, el tipo de formación (digital) recibida. Es por ello que, consideramos tomar en consideración el tipo de formación digital que se estaba ofertando en esta franja educativa en cada centro educativo seleccionado. Y poder así comparar la percepción de los jóvenes con la información proporcionada por los docentes/dinamizadores TIC de los respectivos centros educativos.

Finalmente el diseño general de la investigación se ha fundamentado en el uso de tres técnicas para la recolección de datos: grupos de discusión, entrevistas en profundidad y cuestionario. Las dos primeras técnicas, de corte cualitativo, se emplearon para extraer la información de los jóvenes y el cuestionario se dirigió a los dinamizadores TIC de los centros educativos.

La primera labor se centró en el diseño del “Guion de discusión” base para utilizar en la elaboración de los grupos de discusión y las posteriores entrevistas en profundidad. Una

vez cerrado el guion se procedió a su testeo a través de la organización de un pretest³² de grupo de discusión con jóvenes de 1º de Grado de la Universidad de Deusto. En el grupo de discusión participaron nueve jóvenes, cinco chicas y cuatro chicos, de diferentes disciplinas y provenientes de distintos centros educativos. La finalidad de este pretest no era otra que comprobar la correcta comprensión de las preguntas planteadas y su adecuación para dar respuesta a los objetivos marcados. Tras realizar la dinámica, transcribir la conversación y realizar un informe de resultados se comprobó que la herramienta se adecuaba a lo pretendido.

A partir de aquí, y en base a los criterios marcados, se inició la rueda de contactos con diferentes centros educativos. Tras comprobar la baja aceptación y respuestas obtenidas tras la primera ronda de contactos con los centros educativos se decidió concertar una reunión con Mikel Agirregabiria, director de Innovación Educativa de Bizkaia del Gobierno Vasco. La finalidad de esta reunión era doble. Por un lado, compartir el estudio que se estaba realizando para recibir *feedback* del mismo y, por otro lado, solicitar contactos directos. Tras la reunión se procedió a la segunda ronda de contactos y fuimos cerrando las fechas para llevar a cabo los grupos de discusión. La realidad es que los centros educativos están saturados de realizar cuestionarios y participar en estudios. Además tienen unos horarios muy ajustados, en especial el alumnado de segundo de bachillerato que está muy centrado en la prueba de selectividad. Por si fuera poco, son menores de edad y ello supone una traba más relativa a la necesidad de pedir permiso previo a las familias (véase anexo 2)

En definitiva, en el periodo de un año, eliminando épocas de exámenes, vacaciones de navidad, semana santa y verano, se llevaron a cabo un total de nueve grupos de discusión, once entrevistas en profundidad y se recolectaron los nueve cuestionarios online enviados vía correo electrónico.

5.4.2. Técnicas de recogida de la información

Tal y como señalábamos en el apartado 5.4.2 de este capítulo, el objetivo y la noción del ocio desde que se analiza el e-ocio de los jóvenes ha determinado la perspectiva metodológica

³² El pretest de grupo de discusión se celebró el 26 de febrero de 2014 en la biblioteca de la Universidad de Deusto. Tuvo una duración de 60 minutos (de 16:15 a 17:15).

del estudio y, por ende, las técnicas de recogida de información seleccionadas. A continuación describimos brevemente en qué consisten las tres técnicas de investigación que se han utilizado para la recogida de datos: grupos de discusión, entrevistas en profundidad y cuestionario; técnicas empleadas de manera independiente y que responden a objetivos diferenciados.

5.4.2.1 Grupos de discusión

La perspectiva metodológica del estudio que se ha adoptado deja entrever el tipo de técnicas de análisis que son más adecuadas para dar respuesta al objetivo general. Una investigación que no pretende generalizar los datos extraídos, sino más bien profundizar en el tema a través de conocer las opiniones, percepciones y los significados que los propios protagonistas tienen respecto al uso que realizan de Internet requiere técnicas de corte cualitativo.

Precisamente, el uso de la técnica de grupos de discusión en esta temática ha supuesto un contrapunto cualitativo a la información cuantitativa ya disponible a través de numerosos estudios, tal y como se ha presentado.

Los grupos de discusión o grupos focales se definen como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. Es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Krueger, 1991). Se trata de establecer y facilitar la discusión y no de entrevistar al grupo.

Los grupos de discusión se emplean para conocer los mundos a través de las personas que los viven. Para poder explicar cómo perciben determinada realidad, qué piensan y qué sienten. Tienden a ser utilizados en las áreas de planificación estratégica, identificación de necesidades y la evaluación de programas. Según Krueger (1991), la entrevista de grupo focal funciona porque incide en las tendencias humanas. Las actitudes y las percepciones relacionadas con los productos, los servicios, o los programas que tienen las personas y son desarrollados en parte en su interacción con otras personas. La evidencia de los grupos focales sugiere que las opiniones

de un individuo pueden cambiar en el curso de la discusión con otros porque las personas influyen las unas a las otras por medio de sus comentarios.

Los grupos de discusión se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión enfocada (Krueger, 1991). Estos deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas, y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones. Se aconseja que los conformen entre 9 y 12 personas.

Esta técnica permite alienarse con los participantes y descubrir cómo la persona ve la realidad. Las ventajas de los grupos focales son las siguientes (Ruiz de Olabuenaga, 2012; Gil, 1994; Krueger, 1991):

- Los grupos focales son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales versus las condiciones rígidamente estructuradas de las situaciones experimentales.
- El formato de las discusiones en los grupos focales le ofrece al facilitador o moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados.
- Los grupos focales poseen validez aparente, la técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información.
- El costo de las discusiones de grupo focal es relativamente bajo.
- Los grupos focales son ágiles en la producción de sus resultados.
- Los grupos focales le permite al investigador aumentar la muestra de estudio sin aumentar dramáticamente el tiempo de investigación.

Todo grupo de discusión se realiza en base a un “Guion de discusión”, esto es, un listado de preguntas pre-definidas que sirve como pauta en el momento de realizar la dinámica de grupo.

Es una guía y como tal admite flexibilidad en su uso y en función de la manera en la que se esté desarrollando la conversación.

A continuación mostramos el guion de discusión elaborado exclusivamente para este estudio. Un guion compuesto por un total de 17 cuestiones guía que han actuado como base en la elaboración de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad realizadas con los jóvenes de entre 16 y 18 años. El guion de discusión se divide en dos partes. Por un lado, una parte escrita compuesta por una ficha de participación (Véase Anexo---) en la que se solicitan a los jóvenes sus datos personales, académicos y de interés, previa solicitud de permiso al centro o tutor/a y, por otro lado, una parte oral correspondiente a las preguntas que componen el guion de discusión” en sí (Véase Anexo 4).

La parte escrita o ficha de participación se divide en cuatro apartados: datos de control, datos personales, datos académicos y datos de interés.

1. Datos de control

- a. Fecha
- b. Hora de inicio y fin
- c. Lugar de realización

2. Datos personales

- a. Nombre y apellidos
- b. Sexo
- c. Edad
- d. Localidad y provincia
- e. Correo electrónico
- f. Teléfono de contacto

3. Datos académicos

- a. Centro de estudios
- b. Curso y tipo de bachillerato
- c. ¿Cursas la Optativa TIC? (Sí o no)

4. Datos de interés

- a. ¿Desde que dispositivo te conectas normalmente a Internet?
- b. ¿Cuál es el uso principal que haces de Internet?
- c. ¿Tienes perfil en alguna red social? ¿en cuál o cuáles?
- d. ¿Tienes tu propia web o blog?

Los datos de control, como su nombre indica, sirven para llevar un control de los participantes. Los datos personales nos sirven para, después de los grupos de discusión, disponer de la información necesaria para poder contactar con los jóvenes/ perfiles seleccionados para las entrevistas en profundidad. Los datos académicos nos ayudan a delimitar los perfiles individuales y, por último, las cuatro preguntas que conforman el apartado de “datos de interés” se han realizado como preguntas estímulo. Se tratan de cuatro preguntas cortas y sencillas que ayudan a los jóvenes a relajarse y percibir que la dinámica va a girar en torno a una temática que conocen. Es una manera de motivar a los jóvenes a ser participes activos de la dinámica y les ayuda a romper el hielo.

En cuanto a la parte oral o preguntas guía, antes de comenzar con la dinámica propiamente dicha de grupo de discusión es imprescindible presentarse, explicar a los jóvenes participantes en que consiste la dinámica, exponer las garantías del anonimato y solicitar su consentimiento para grabar en audio la conversación. Esto es lo que recoge el documento guía de presentación que elaboramos:

Presentación

Hola a tod@s, mi nombre es Ana Viñals y vengo del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto de Bilbao. Centro de investigación en el que estoy desarrollando mi proyecto de investigación de tesis doctoral sobre el “ocio de los jóvenes en Internet”. En primer lugar, me gustaría daros las gracias por haber accedido a participar desinteresadamente en esta dinámica. Ya formáis parte del estudio, de hecho, sois la parte fundamental de la investigación, por lo tanto:¡GRACIAS!

Justificación

¿Para qué os he reunido hoy aquí? En concreto estoy investigando las características del ocio en red de los jóvenes de 16 a 18 años de Bizkaia, y para conocerlas estoy

organizando dinámicas de grupos de discusión con jóvenes de esas edades en diferentes centros educativos. Por lo que la razón por la que os he pedido vuestra colaboración es CONOCER vuestras opiniones sobre el tema sobre el que estoy investigando.

Explicación de la dinámica. Garantía de anonimato

¿Habéis participado alguna vez antes en este tipo de dinámicas de grupo? La dinámica es muy sencilla. Yo voy a ser la moderadora de la discusión grupal, voy a ir lanzando una serie de preguntas y mi función básicamente va a ser escucharos. Los protagonistas soy vosotros y vosotras y podéis estar totalmente tranquilos y relajados porque no hay opiniones buenas ni malas, simplemente puntos de vista distintos. Además lo que aquí se diga va a ser estrictamente confidencial. La sesión va a ser grabada en audio y lo único que os voy a pedir es respeto entre vosotros y que intentéis hablar uno por uno, sin pisaos. No quiero olvidar ninguno de los comentarios que hagáis y si hay varias personas hablando al mismo tiempo no oiré nada en la grabación y perderé parte de la conversación. La dinámica esta reunión durará aproximadamente 1 hora.

Consentimiento para la grabación

Antes de empezar me gustaría que rellenaseis la hoja que tenéis delante con vuestro datos y la firmaseis al final. ¿Tenéis alguna duda? ¿Algo que no haya quedado claro? ¡Empezamos! Voy a lanzar la primera cuestión y, si os parece, que cada uno diga su nombre o se presente antes de empezar a hablar, vale?

Una vez realizada la presentación comenzamos con la dinámica grupal propiamente dicha basándonos en el guion preparado; una guía base compuesta por una pregunta inicial de carácter general y cinco bloques temáticos (véase figura 12), compuestos por un total de 17 preguntas. La pregunta inicial, cuidadosamente elegida para iniciar los grupos de discusión ha sido la siguiente:

¿Qué es lo que más os gusta (os satisface) de vuestra vida, de vuestro día a día? A través de esta cuestión, amplia y clara, indirectamente se buscaba marcar el cariz personal del estudio. De hecho, si atendemos a la comunicación no verbal, cuando se lanza esta primera

pregunta, los jóvenes suspiran e incluso manifiestan que es una pregunta complicada. Se genera un silencio conjunto, para reflexionar sobre la cuestión y minutos después comienzan a expresar su mayor satisfacción vital. Desde un primer momento hemos sido conscientes de que esta pregunta inicial podría resultar un tanto compleja, pero no porque se trate de una cuestión que no se entienda, sino porque de por sí es una pregunta que necesita de un tiempo mínimo de reflexión.

Sin embargo, finalmente consideramos que podía ser una pregunta idónea para iniciar la dinámica de grupo de discusión, debido a que desde el minuto cero predispone a los sujetos participantes ante la segunda cuestión más directa, concreta y muy relacionada con el concepto experiencial del ocio, en general, y del ocio en red en particular. Punto de vista subjetivo de entender el fenómeno del ocio desde el que, en este estudio, se analiza el discurso de los jóvenes. Las dinámicas de los grupos de discusión nos permiten adaptar el tiempo a las necesidades de los participantes y al tener que responderse in situ, en cierta manera, se les fuerza a que deban ofrecer una respuesta rápida, sin mayor dilación.

Figura 12. Bloques temáticos “Guion de Discusión”



Fuente: Elaboración propia

A continuación, y yendo de lo más general a lo más concreto, se comienza a generar discusión alrededor de las cuestiones de las que nos interesa conocer la opinión de los jóvenes.

En primer lugar, se les cuestionaba sobre su ocio en términos generales. El objetivo es analizar lo que los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia entienden por ocio.

1. ¿Qué es el ocio para vosotros?
2. De estas prácticas que más os satisfacen en vuestra vida, ¿hay alguna que os interese en especial por alguna razón concreta? ¿por qué son especiales? ¿por qué os gustan más?

A continuación, se les preguntaba por la percepción sobre su ocio en red, es decir, el objetivo era examinar si los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia percibían el uso de Internet como ocio, es decir, con los mismos calificativos que habían definido, minutos antes, su percepción sobre el ocio. En este mismo contexto se les cuestionaba por sus usos de Internet (pregunta nº4), las motivaciones (pregunta nº5) y los beneficios percibidos (pregunta nº6).

3. Y... ¿Qué me decís de Internet? ¿Consideráis que navegar por Internet es también ocio? ¿Podríamos hablar entonces de que existe un ocio en Internet?
4. ¿Para qué utilizáis Internet? ¿Qué hacéis en Internet cuando estáis conectados? ¿Qué usos hacéis de Internet?
5. ¿Qué motivos os llevan a conectaros a Internet? ¿y utilizarlo de esta manera y no de otra?
6. ¿Qué os aporta Internet? ¿estar conectados?

En tercer lugar, y para conocer el tipo de representación (positiva o negativa) que tienen los jóvenes de entre 16 y 18 años de su ocio en Internet se les preguntaba por los riesgos y oportunidades que asocian a su uso. Asimismo, se incide acerca del medio de conocimiento de estas ventajas y desventajas, ya que nos parece fundamental, de cara a contestar la hipótesis planteada en torno a la influencia que tiene la educación formal

(formación TIC) en el conocimiento de los riesgos y oportunidades que los jóvenes de 16 a 18 años de Bizkaia tienen de su ocio en red.

7. ¿Diríais que Internet tiene más riesgos o ventajas?
8. ¿Qué riesgos asociáis a Internet y cómo los habéis conocido (aprendido)?
9. ¿Qué ventajas diríais que tiene Internet y cómo las habéis conocido (aprendido)?

Tras conocer la actitud que muestran ante la red se les preguntó sobre su concepción de Internet como herramienta de participación y empoderamiento.

10. ¿Consideráis que Internet es una herramienta o un espacio de aprendizaje?
11. ¿Qué aprendéis en Internet?
12. Me gustaría saber qué opinión tenéis de estas frases que os voy a decir:

- Conozco los peligros de Internet y soy consciente del uso que hago
- Conozco las ventajas de Internet, pero no las aprovecho
- Utilizo Internet como una herramienta y espacio virtual de participación, colaboración y para compartir información con otros

Por último, se les preguntó acerca de la formación en materia digital recibida.

En primer lugar se les cuestionó acerca de la educación del ocio recibida desde el centro educativo y, por otro lado, se buscó conocer sus opiniones y valoraciones acerca de la percepción que tienen los jóvenes de entre 16 a 18 años de Bizkaia respecto a la formación TIC que reciben desde el centro escolar.

Si volvemos al principio, a lo que habéis contado, que es lo que más os gusta hacer y/u os satisface de vuestro día a día.

13. ¿Quién os enseñó? ¿Por qué decidisteis empezar a llevar a cabo ese tipo de prácticas?
¿Se os enseña desde la escuela a disfrutar de vuestro tiempo libre?
14. Y... ¿Quién os ha enseñado a utilizar Internet?
15. ¿Qué opináis de la formación sobre el uso de Internet que habéis y estáis recibiendo en el colegio?
16. ¿Consideráis que podéis aprender más cosas por vuestra cuenta navegando por Internet que en el colegio?

Para finalizar, se cerró la sesión empleando una pregunta general, de carácter hipotético y que de alguna manera les hace partícipes y críticos con la temática.

17. En general, ¿cómo os gustaría aprender?

Las dinámicas de grupo de discusión se terminaban recopilando las principales conclusiones anotadas por la moderadora y compartiéndolas con los y las participantes buscando su necesaria aprobación para poder dar por válido el contenido de la dinámica de grupo.

5.4.2.2. Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para aproximarse al estudio de fenómenos sociales. Su uso juega un papel importante en el ámbito de las ciencias sociales debido a que ayuda al investigador, a partir de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante (Taylor y Bogdan, 1990), a adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno. Dicho de otro modo, la entrevista en profundidad consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro.

Se tratan de reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Antes de realizar las entrevistas se deben construir los perfiles específicos que se quieren incluir en el estudio. Aspectos básicos tales como edad, sexo, estado civil o nivel de estudios, por mencionar algunos. En esta ocasión el criterio de selección de los entrevistados lo ha marcado, tal y como se detallará en el apartado 5.5.3.2, el perfil concreto de usuario de Internet. Las entrevistas se basan en el seguimiento de un guion de entrevista, en el que se plasman todos los tópicos que se desean abordar. Por lo que, antes de la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado. En esta ocasión se ha utilizado el mismo guion de discusión utilizado en los grupos de discusión y que acabamos de exponer. Un guion que, como es lógico, se ha adaptado al perfil concreto del entrevistado.

La única diferencia consiste en el tipo de presentación que se ha realizado antes de empezar con el guion de entrevista propiamente dicho. En este sentido se les explicó, muy brevemente, a los entrevistados el objetivo de la entrevista y las razones por las que se le había seleccionado:

Hola (nombre) lo primero muchas gracias por aceptar participar de nuevo en el estudio de tesis doctoral que estoy desarrollando. Tal y como os comenté el día que realizamos el grupo de discusión en el colegio (centro educativo), lo que pretende es conocer cual es el papel que ocupa Internet en el vuestro tiempo libre. He analizado lo que me comentasteis el día que realizamos el grupo de discusión y tú has sido una de las personas que he escogido para entrevistar. Considero que puedes aportar información valiosa a la investigación. La entrevista durará entre 40 y 60 minutos aproximadamente. Estate tranquilo/a porque simplemente es una conversación. Si no entiendes alguna cuestión pregúntame sin problemas.

Técnicamente las reuniones no deben rebasar las dos horas de duración para evitar el cansancio o la fatiga por parte del entrevistado. En esta ocasión las entrevistas han durado entre 40 y 60 minutos. Asimismo, es importante evitar sancionar, restringir o limitar a los entrevistados, pues atmósferas impregnadas de inseguridad, dudosas o vacilantes, disminuyen la posibilidad de obtener respuestas concretas, sinceras u honestas. Las entrevistas a los jóvenes/perfiles seleccionados se han realizado tanto en los centros educativos como en la biblioteca de la Universidad de Deusto (CRAI).

5.4.2.3. Cuestionario online

En un principio no estaba previsto el empleo de ninguna herramienta de naturaleza cuantitativa en el estudio; sin embargo, a medida que el estudio avanzaba, nos dimos cuenta (con ayuda de la directora de un centro escolar que colaboró en el mismo) que nos faltaban datos objetivos para poder corroborar o refutar la hipótesis 2: el contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes.

Para poder así corroborar o refutar la validez de esta suposición, además de conocer las experiencias de ocio en red de los jóvenes, a través de la interpretación de sus opiniones y percepciones, se veía necesario disponer de datos objetivos concretos de la formación en materia digital que este mismo alumnado estaba recibiendo desde el centro educativo y poder así comparar discursos. En este sentido se decide diseñar un cuestionario online dirigido a los centros educativos. El nombre del cuestionario fue: “Formación TIC para el Ocio en Internet del alumnado de bachillerato” (véase Anexo 5). Se diseñó a través de la aplicación de Google Drive, y se compartió con los nueve centros educativos participantes en el estudio.

El cuestionario lo componían un total de 16 cuestiones: 15 preguntas cerradas y una abierta (pregunta nº14). Organizadas en tres bloques, tal y como se muestra en la figura 13, y precedidos de una explicación inicial y solicitud de una serie de datos personales de control (véase anexo 3).

Figura 13. Bloques cuestionario online enviado a los centros educativos



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, este cuestionario se ha diseñado para extraer información básica y objetiva entregada por el propio centro. En un principio el cuestionario iba dirigido a la figura de “Dinamizador TIC” del centro educativo o al docente de la optativa TIC de la etapa de bachillerato. Sin embargo, y como veremos en el capítulo de análisis, en algunos centros educativos han sido otras figuras como la dirección del centro o la coordinación del área de innovación educativa quienes han cumplimentado el cuestionario.

5.4.3. Criterios de selección de los casos de análisis

Los criterios de selección muestral no tienen como propósito representar una población a partir de la cual generalizar resultados. La muestra siempre es intencional y su selección esta determinada por la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que convergen en el objeto estudiado. Es el nivel de información sobre la realidad investigada lo que determina que algo devenga criterio muestral. No se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. Así, “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente...deben adicionarse el número de casos hasta la saturación de la teoría” (Eisengadt, 1989). Los estudios realizados desde el paradigma interpretativo buscan la riqueza del contenido, con lo cual prefieren el muestreo opinático, no probabilístico. No se usa el azar, se usa la intención.

5.4.3.1 Criterios de selección de los centros educativos

Los sujetos objeto de estudio de esta investigación son jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia. Para localizarlos se ha decidido acudir a los centros educativos, en concreto, se ha contactado con los cursos de primero y segundo de Bachillerato. Para elegir a los centros se han tomado en consideración estas tres variables:

1. Naturaleza del centro
2. Empleo o no de metodologías de enseñanza innovadoras o herramientas tecnológicas
3. Nivel de madurez TIC del centro

En cuanto a la naturaleza del centro diferenciamos entre los centros educativos públicos, privados y concertados. Un criterio distintivo en España basado en la gestión y financiación de los mismos. Los centros públicos se caracterizan por ser laicos, financiados y gestionados por el gobierno con ayuda de las administraciones locales de cada zona. La mayoría imparten todos los niveles de educación básica y obligatoria (infantil, primaria, secundaria y bachillerato), aunque algunos centros delegan los ciclos superiores en institutos públicos. Tienen plazas limitadas y para acceder hay que cumplir una serie de requisitos establecidos por la Administración Central (cercanía de la vivienda etc.).

Los centros concertados son centros de naturaleza privada, esto es, no creados por la administración, pero subvencionados en gran medida por la Administración Central. Tienen libertad de gestión con una adaptación a ciertos condicionantes establecidos por el gobierno como límite de alumnos por clase, fechas, admisiones, etc. Financian parte de su oferta con las subvenciones y otra con los pagos de los padres. En tercer lugar, los centros educativos privados actúan como una empresa privada de educación financiada exclusivamente por las familias del alumnado. Tienen completa libertad de gestión y cierta libertad de currículum, dentro de los límites establecidos por el gobierno. Suelen impartir todos los niveles educativos aunque tienen libertad para limitarlo si así lo desean. El límite de plazas y el acceso a las mismas depende de los condicionantes y criterios establecidos por el propio colegio.

El segundo criterio que se ha tomado en cuenta para seleccionar los casos de análisis ha sido el empleo o no de algún tipo de metodología de aprendizaje y enseñanza innovador en el aula o el uso de algún tipo de tecnología digital como tablets o Ipad. Conseguir un centro educativo que cumpliera este criterio no ha sido sencillo, pero finalmente, y como veremos a continuación, contamos con un caso que sí cumple con el criterio, en concreto, un centro en el que se emplea el Ipad.

Por último, el grado de madurez tecnológica del centro ha sido otro de los criterios que ha marcado la selección de casos. Para ello se ha tomado como referencia el *Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo* (2011) elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en el que se establecen tres niveles de madurez: nivel básico,

nivel medio y nivel avanzado. Según el informe, los modelos de madurez, junto con un método de evaluación asociado, permiten medir el nivel de madurez de una organización en un determinado campo y establecer el camino de mejora para incrementar la capacidad de dicha organización en ese campo.

El Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo se ideó para servir de marco de referencia para comparar centros entre sí. Es también una guía para la digitalización efectiva y eficiente de los procesos pedagógicos y administrativos de cada centro educativo. Constituye un modelo válido para todo tipo de centros, flexible y adaptable a las distintas tipologías de centros (etapas, tamaños, ubicación, características específicas...) y gradual, definido en base a niveles que permitan evaluar la mejora continuada en el uso de las TIC. Ofrece en definitiva un diagnóstico exacto de la situación tecnológica del centro y el camino de mejora a seguir para mejorar. Todo ello desde el punto de vista pedagógico y de gestión, y para toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias.

El modelo identifica tres procesos claves y dos áreas transversales. El primer proceso clave es el relativo a los “procesos docentes”, lo cuales tienen que ver con la actividad docente del profesorado, tanto dentro como fuera del aula. En segundo lugar están los “procesos administrativos” que se llevan a cabo de modo sistemático y centralizado, y en tercer lugar los “procesos de información y comunicación”, que tienen que ver con la comunicación que se establece entre los centros y la comunidad educativa.

Además, para que estos procesos funcionen correctamente de acuerdo a su nivel de digitalización, son necesarias las dos áreas transversales de “infraestructura” y “competencias del profesorado”. Por un lado, es preciso disponer de los recursos de software y hardware mínimos (equipamiento informático, conectividad, servicios y aplicaciones, etc.) y, por otro lado, que el profesorado sea competente digital. En este sentido el modelo establece cuatro perfiles del profesorado en función del nivel de utilización de las TIC en el aula que este realice: perfil inicial (profesorado utilizando las TIC en el aula), perfil intermedio (profesorado telemático en el mundo web 2.0), perfil superior (profesorado tutor y creador de contenidos) y perfil dinamizador (profesorado dinamizador TIC).

Así pues, en base al grado de digitalización de estos tres procesos y las áreas transversales, el modelo marca tres niveles de madurez tecnológica que, a modo de certificación/sello (véase figura 14) catalogan al centro:

1. Nivel básico: Capacitación

Si el centro educativo está certificado con el “Nivel Básico” significa que éste dispone de las infraestructuras que marca el plan Premia³³ y las herramientas telemáticas básicas para que se comience con la digitalización del material docente y administrativo. Se dispone de una red local en el centro, equipamiento informático y conexión de banda ancha a Internet y a una Intranet del Departamento. Además, los recursos informáticos disponibles en el centro (aulas TIC, ordenadores en las aulas, pizarras digitales, proyectores multimedia, etc.) son utilizados periódicamente por el profesorado.

La relación con la comunidad educativa comienza a hacerse a través de las herramientas telemáticas, bien sean las que ha puesto el Departamento o aquellas otras que el centro ha ido adoptando (sites, blogs, páginas web, correo electrónico, etc.), aunque convivan temporalmente con soluciones tradicionales. Más del 50% del profesorado, de la relación de puestos de trabajo (RPT) del centro, utiliza las TIC en el aula (Perfil Inicial) y al menos un 20% es capaz de trabajar con herramientas telemáticas y de web 2.0 (Perfil Intermedio).

2. Nivel medio: Digitalización del aula

El nivel medio se logra una vez que el centro ha organizado sus infraestructuras, las herramientas telemáticas y la organización de los recursos tanto pedagógicos como administrativos. En este nivel los esfuerzos se centran en las aulas y en diseñar el uso que se hará de las TIC a la hora de trabajar las diferentes áreas del currículum. En este nivel se utilizan las TIC en general, y se generaliza el uso de Internet en las distintas asignaturas.

³³ Plantilla de dotación informática básica de centros. Renovación de equipamiento informático (Berriztu). Migración de plataforma de correo electrónico hezkuntza.net. Equipamiento informático para Asistencia Domiciliaria. Videoconferencia. Desarrollo de aplicativos de gestión de uso de los centros y administración educativa. Dotación informática de centros de Madurez TIC y servicios de apoyo. Mejora de las comunicaciones

Por lo que las aulas dispondrán de una dotación tecnológica permanente que permita su utilización diaria. Se estima que el 70% del profesorado, de la RPT del Centro, utiliza las TIC en el aula (Perfil Inicial) y un 50% es capaz de trabajar con herramientas telemáticas y de web 2.0 (Perfil Intermedio).

El alumnado y las familias pueden acceder online a determinada información del centro o de las propias asignaturas (por ejemplo, a través de la web del centro, web de la clase, boletines electrónicos, blogs, etc.) para que la información sea básicamente unidireccional. El centro tiene un amplio horario de apertura de las aulas y recursos TIC fuera del horario lectivo, a disposición de la comunidad educativa.

3. Nivel avanzado: Virtualización del aula y del centro

Cuando el centro adquiere el nivel de madurez tecnológica avanzado quiere decir que las TIC forman parte de todo el proceso de enseñanza aprendizaje de una forma natural. El centro, en su proyecto de centro, y dentro de su autonomía, contemplará su uso generalizado por todo el profesorado y en todas las áreas y progresivamente hará uso de las herramientas telemáticas para que el espacio y el tiempo de las distintas materias se amplíen de forma virtual.

El concepto de espacio tiempo va más allá del horario lectivo, por lo que, a través del uso de plataformas educativas (de tele formación, blogs, wikis,...), el aula se abre al exterior, y el alumnado y las familias tendrán permanentemente a disposición más recursos educativos que los aportados por la mera presencia en la clase.

Se estima que más del 80% utiliza herramientas telemáticas y de web 2.0 (Perfil Intermedio) y más del 60% es capaz de trabajar con entornos virtuales de aprendizaje (Perfil Superior). El centro dispone de una plataforma educativa accesible a través de Internet, que permite una comunicación permanente y bidireccional con el resto de agentes de la comunidad educativa.

Figura 14. Distintivos acreditativos de los niveles de madurez TIC



Fuente: Elaboración propia

En resumen, la naturaleza del centro (público, privado o concentrado), el empleo o no de metodologías de enseñanza innovadoras o el uso de herramientas tecnológicas (tablets, Ipad, *smartphones*) en el aula y el nivel de madurez tecnológica del centro (básico, medio o avanzado) han sido los tres criterios que han guiado la selección de los casos de análisis de esta investigación. Lo que ha resultado, como vemos en la tabla 5 en la elección de nueve centros educativos con unas características particulares. Casos de análisis de los cuales no desvelamos su identidad y que hemos codificado en base a las iniciales de los rasgos que posee. De acuerdo al requisito del anonimato de la investigación, hemos etiquetado los centros en función de los rasgos que muestran:

- Naturaleza del centro
 - a. Público: PU
 - b. Privado: PR
 - c. Concertado: C

- Empleo o no de metodologías de enseñanza innovadoras o herramientas tecnológicas: *

- Nivel de Madurez TIC del centro
 - a. Básico: 1
 - b. Medio: 2
 - c. Avanzado: 3

Tabla 5. Centros educativos participantes en los Grupos de Discusión

Criterios de Selección	Naturaleza del Centro			Metodología Innovadora o uso TIC	Nivel de Madurez TIC			Apodo
Nº Casos	PÚBLICO	PRIVADO	CONCERTADO	SI O NO	BÁSICO	MEDIO	AVANZADO	
1			X					C
2	X						X	PU3
3	X				X			PU1
4			X					C
5	X				X			PU1
6	X					X		PU2
7	X					X		PU2
8			X		X			C1
9		X		X				PR*

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, ¿cuál es el perfil de los jóvenes que han participado en las dinámicas de grupo? La muestra del análisis la han compuesto un total de 88 jóvenes informantes contactados a través de las personas de contacto establecidas en el mismo centro educativo a través del correo electrónico. Docentes que nos apoyaron en todo momento en la logística de organización de los grupos de discusión realizados en los mismos centros facilitándonos no sólo tiempo educativo de su calendario escolar, sino también espacio adecuado para llevar a cabo los grupos de discusión. Debería tratarse de un espacio silencioso, que nos permitiese mover las sillas para colocarles en círculo y, en la medida de lo posible, un espacio cómodo para los jóvenes. En la tabla 6³⁴ detallamos el sexo, la edad y el curso de los participantes.

³⁴ En el Anexo-- se registran los datos completos de cada uno de los jóvenes participantes

Tabla 6. Jóvenes participantes en los Grupos de Discusión

SEXO		EDAD					CURSO	
Chicos	Chicas	15	16	17	18	19	1º Bach.	2ºBach.
49	39	3	33	35	15	2	53	35

Fuente: Elaboración propia

5.4.3.2 Criterios de selección de los perfiles para las entrevistas en profundidad

El estudio se complementa con la elaboración de 10 entrevistas en profundidad a jóvenes participantes en los grupos de discusión. Estos jóvenes son seleccionados nominalmente al encajar con los diez perfiles de usuarios de Internet que se extraen del estudio *The Mobile Difference. Wireless connectivity has drawn users more deeply into digital life* (Horrigan, 2009), desarrollado en el centro de investigación estadounidense Pew Research Center. Estas entrevistas actúan como información complementaria a los datos extraídos en los grupos de discusión y su objetivo es seguir profundizando en las experiencias de ocio de perfiles de usuarios que realizan unos usos concretos de Internet. Usuarios/as cuya actitud respecto al uso de Internet tienen unos rasgos distintivos.

Cada uno de los diez perfiles posee unas características concretas que son las que nos han guiado, mientras desarrollábamos las dinámicas de grupo, a detectar qué jóvenes participantes las tenían. Estos son los diez criterios/perfiles (véase figura 15).

1. Colaborador/a digital (*Digital Collaborator*): El colaborador digital es el perfil de usuario que utiliza las TIC para trabajar y compartir sus creaciones con los demás. Es una persona a la que le entusiasma comprobar cómo las TIC ayudan a conectarse con otros y tienen confianza en su capacidad para gestionar los dispositivos digitales y la información. Considera que los bienes comunes digitales pueden ser un campo, un laboratorio, o un grupo de teatro. Lugares para reunirse con otros para desarrollar algo nuevo.
2. Trabajador/a ambivalente (*Ambivalent Networker*): El usuario trabajador ambivalente se caracteriza porque ha doblado el uso de las tecnologías

digitales en la forma de ejecutar su vida social, ya sea a través de mensajes de texto en línea o herramientas de redes sociales. También confía en las TIC para el entretenimiento. Al mismo tiempo, tal vez debido a que el volumen de interacciones digitales de los demás, es posible que a veces considere la conectividad continua como intrusiva. Es un usuario que confía en su capacidad para solucionar los problemas que le surgen con sus diversos dispositivos y servicios de información.

3. Agitador/a de medios (*Media Mover*): La agitadora de medios de comunicación es el usuario que tiene una amplia gama de hábitos en línea y con el uso de teléfonos móviles. Están obligados a encontrar o crear una pepita de información, como una fotografía digital, y transmitirlo, y creen que estos intercambios sociales son fundamentales para el uso de las TIC. Al mismo tiempo no consideran tan importante el ciberespacio, como un camino hacia la productividad personal o una salida para la creatividad.
4. Usuario/a itinerante (*Roving Node*): El usuario itinerante es un administrador de activos de su vida social y laboral utilizando su dispositivo móvil. Obtiene el máximo provecho de las aplicaciones básicas, como el correo electrónico o mensajes de texto, y los encuentra grandes aliados para hacer frente a la logística de su vida y la mejora de la productividad personal. Se trata de un usuario muy dependiente de todas las TIC para la comunicación y la recopilación de información.
5. Usuario/a novato/a pero interesado/a (*Mobile Newbie*): Una usuaria novata, pero interesada, es posible que halla conseguido un teléfono móvil hace muy poco, pero rápidamente ha encontrado que es una gran ventaja. Le gusta estar más disponible para los demás y no quiere renunciar a su uso. El acceso en línea es una cuestión diferente. No se trata de un usuario que se conecte a Internet desde casa, y no dispone de un alto nivel de confianza en su capacidad para navegar sólo por Internet.

6. Veterano/a de escritorio (*Desktop Veteran*): El usuario veterano de escritorio es un usuario en línea que se contenta con usar una conexión de alta velocidad y un ordenador de escritorio para explorar Internet y permanecer en contacto con amigos. El veterano de escritorio es posible que de vez en cuando participe en los bienes comunes en línea, pero en última instancia utiliza las TIC de manera muy básica y su teléfono móvil como si estuviera equipado sólo con capacidad de voz.
7. Usuario/a a la deriva (*Drifting Surfer*): Un usuario a la deriva es una persona que no se conecta muy a menudo a Internet. Cuando utiliza la tecnología, básicamente es para la recopilación de información básica, como por ejemplo la búsqueda de algunos titulares de noticias. A este tipo de usuario no le molestaría tener que renunciar a Internet o el teléfono móvil, ya que los recursos digitales no están en el centro de cómo obtiene la información, se mantiene en contacto con la gente o hacer su trabajo.
8. Usuario/a abrumado/a (*Information Encumber*): Los usuarios abrumados sufren sobrecarga de información y piensan que desconectar de Internet es una buena opción. Están firmemente arraigados a las viejas tecnologías para obtener información y, aunque pueden pensar que los aparatos modernos son formas valiosas de mantenerse en contacto con los demás, no consideran que Internet o el teléfono móvil sean una mejora en la productividad personal o en el trabajo.
9. Usuario/a indiferente (*Tech Indifferent*): Si el usuario no utiliza mucho Internet a pesar de que es probable que tenga un teléfono móvil se le caracteriza por ser un usuario indiferente. Puede vivir fácilmente sin aparatos y servicios modernos y no ven la información digital como una manera de aprender cosas nuevas o ser más productivos en su vida.
10. Desconectado/a (*Off the Network*): El usuario desconectado directamente no es usuario, esto es, está fuera de la red, carece de identidad digital y el espacio virtual no forma parte de su cotidianidad

Figura 15. Perfil de los jóvenes participantes en las entrevistas en profundidad



Fuente: Elaboración propia

5.5. Organización y análisis de los datos: Atlas.ti

Los investigadores sociales que optamos por realizar estudios fundamentados en el uso de metodología cualitativa nos encontramos con el problema de la gestión de muchos documentos de texto fruto del trabajo de campo realizado. De hecho, una de las características de la

investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez-Gadon, 2005 en Nuñez, 2006). Por ello, para el análisis de los datos recopilados es conveniente utilizar herramientas que nos faciliten el trabajo agrupando y sistematizando la información; instrumentos de análisis de datos que en ningún momento sustituyen la figura del investigador, pero que nos ayudan a organizar, gestionar, analizar e interpretar grandes cantidades de datos.

La particularidad del análisis cualitativo reside en que el proceso es flexible. Sus etapas se hallan muy interrelacionadas, lo que permite que se pueda volver al inicio en cualquier momento de la exploración. El análisis de los datos a través de técnicas cualitativas se centra en los propios sujetos y su objetivo es comprender a las personas en su contexto social. Todo ello con la finalidad de encontrar modelos de comportamientos generales. En las diversas etapas del análisis de los textos (discursos) pueden darse dos tipos de lecturas. Por un lado, una lectura temática de cada texto con el objetivo de encontrar lo más particular de cada discurso y, en segundo lugar, una lectura relacional del conjunto de los textos, donde se pasaría a comparar las semejanzas y diferencias entre los rasgos de los diversos discursos estudiados.

En este estudio hemos optado por apoyarnos en el software de análisis cualitativo Atlas.ti 7, versión 7.5.6. La fundamentación teórica del programa se basa en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967). Atlas.ti es un programa de análisis cualitativo asistido por computadora (QDA) que permite al investigador por un lado, asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos; y por otro lado, buscar códigos de patrones y clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008).

Atlas.ti permite la triangulación de datos y cercanía al punto de vista del participante ya que en todo momento se conoce el contexto en el que el discurso se encuentra presente, permitiendo al investigador controlar el proceso de análisis. Más aún, es muy común que se generen espacios para encontrar datos que nos sorprenden y que no esperábamos.

A continuación exponemos brevemente los pasos que se han seguido en el análisis de los datos.

Para poder trabajar con el Atlas.ti es necesario disponer de toda la documentación en formato digital para poder así adhesionarla a la Unidad Hermenéutica (UH) del Atlas.ti, esto es, la base de análisis del proyecto. A partir de ahí, el análisis de la información se realiza en tres fases: reducción de datos, análisis descriptivo de los datos (capítulo 6) e interpretación de los datos (capítulo 7). Veamos con más detalles en que consisten cada una de las fases.

5.5.1. Reducción de datos

Prevía autorización de los informantes, la información cualitativa recolectada y producida por los propios jóvenes participantes en los grupos de discusión y entrevistas en profundidad se ha registrado mediante grabación de audio. Tras la grabación, los datos han sido transcritos utilizando el programa de transcripción f4. Un programa que nos ha facilitado y agilizado la transcripción de las conversaciones de audio a una mayor velocidad. Las ventajas que ofrece este programa es que puede ser controlado a través del teclado (en lugar de utiliza el ratón) y que, además, dispone de un retorno breve automático de la pausa de la grabación que es muy cómodo y evita la pérdida de tiempo en rebobinar unos segundos para retomar la transcripción. Además, f4 inserta automáticamente marcas de tiempo (#00:03:08-9#) y ofrece elementos adaptables al texto y a la navegación intuitiva.

El problema reside en que estas transcripciones son textos en bruto, tal y como se han producido en el trabajo de campo. Por lo tanto, tienden a ser textos confusos, abigarrados, en ocasiones desordenados, llenos de repeticiones, ambigüedades y enigmas (Ruiz, 1999). De ahí que, para poder ser estudiados y analizados, primero tienen que ser procesados. Hay que convertir estos datos brutos en datos reducidos y seguir cuatro pasos concretos: edición, categorización y codificación, registro y tabulación. Los textos necesitan ser tratados y el análisis de los datos supone un proceso de extracción del sentido de esos datos (Tesch, 1990).

- Paso 1: Edición de los datos cualitativos

En primer lugar, la edición de los datos es la fase de revisión y crítica de los datos cualitativos para asegurar la máxima calidad de la investigación, la cual está determinada por tres aspectos:

representatividad, fiabilidad y validez (Plumier, 1989). La representatividad de los datos se da cuando la información cualitativa obtenida expresar un conocimiento básico y profundo de la realidad estudiada. Si los datos cualitativos no muestran una información plena y existen muchas lagunas o dudas, la representatividad de la colectividad investigada no se expresa de forma cabal.

La fiabilidad tiene que ver con el instrumento y la coherencia de los datos, esto es, poder tener la certeza de que si el estudio es realizado por otra persona se obtendrían los mismos resultados. Y la validez de la investigación se refiere a la fidelidad de los datos que corresponden a la realidad. Para comprobar esta validez se puede comparar la exactitud de los datos de los informantes con fuentes oficiales, con otros estudios similares o se le puede pedir a los propios sujetos del estudio que lean los resultados y presenten sus críticas.

- Paso 2: Reducción de datos. Categorización y codificación

El segundo lugar, es necesario organizar bien los datos para que el análisis se realice de manera cómoda y correcta, es decir, hay que reducir los datos, categorizarlos y codificarlos. La reducción de los datos es un procedimiento que “consiste en buscar dimensiones en el material para establecer categorías analíticas y definir códigos” (Miles y Huberman, 1984). Básicamente consiste en clasificar la información de los textos en partes, según las características o propiedades que representen al fenómeno de estudio, y establecer un código para cada unidad-contenido. Se trata de dar una denominación común a un conjunto de fragmentos de texto que comparten una misma idea. Categorizar y codificar supone adentrarse en los discursos para comprender de una manera profunda e integral el objeto de estudio. Tal y como exponíamos anteriormente, los métodos cualitativos no pretenden buscar conclusiones representativas, sino más bien profundizar en los temas para comprenderlos mejor.

La categorización de un texto consiste en descomponerlo o dividirlo en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio. La unidad del discurso se fragmenta en componentes menores que expresan unidades de un mismo tópico conceptual (Mejía, 2011). La codificación es la operación que asigna a cada unidad categorial una determinada anotación, etiqueta o palabra que expresa el contenido conceptual. Los códigos son principalmente

términos o abreviaturas de palabras que actúan como marcas y corresponden a los significados de las categorías definidas de un texto. La categorización y codificación son momentos de un mismo proceso para establecer unidades de información significativas de un texto.

Ahora bien, en función de los objetivos de la investigación, la categorización y codificación de los textos se realiza de manera diferente. En términos generales, son tres las estrategias en el proceso de elaboración del sistema de categorías: la estrategia inductiva, la deductiva y la estrategia deductiva-inductiva. El criterio inductivo consiste en elaborar un esquema de categorías que Strauss (1987) denomina “codificación abierta”. Consiste en el descubrimiento progresivo de las categorías a partir del examen sucesivo de los datos de todas las formas posibles. No parte de una estructura teórica restrictiva sobre los datos, sino que el texto se examina línea a línea para generar contenidos de información del discurso, de lo superficial y general a lo más profundo y específico.

El criterio deductivo parte de realizar el sistema de categorías en base a un marco teórico definido de antemano. El esquema de las categorías se establece a priori, antes de la propia experiencia del examen de la información. El tercer criterio, el inductivo-deductivo, se asienta en crear el esquema de categorías en base a la combinación de la estrategia inductiva y deductiva. El proceso consiste en hacer uso del marco teórico para plantear macrocategorías y su definición y, posteriormente, a partir del examen del discurso, extraer categorías más específicas si fuese necesario.

En cuanto a las estrategias de codificación estas son muchas y muy variadas. El manual de codificación para investigación cualitativa *The Coding Manual for Qualitative Researchers* de Johnny Saldaña (2009) presenta un total de 33 métodos de codificación distintos de primer y segundo ciclo. Como es de suponerse, los métodos de primer ciclo se realizan durante las primeras etapas de codificación de los datos y están agrupados en siete categorías: métodos gramaticales, métodos elementales de codificación (codificación estructural, codificación descriptiva, codificación In Vivo, codificación de procesos y codificación inicial), métodos afectivos (codificación de emociones, codificación de valores, codificación de oposiciones y codificación de evaluaciones), métodos literarios y lingüísticos de codificación, métodos exploratorios y la tematización de los datos.

Los métodos de codificación de segundo ciclo, siguiendo el esquema del autor, dependen en gran parte de la codificación inicial anterior con cualquiera de los métodos de primer ciclo. Se trata de clasificar, establecer un orden de prioridad, abstraer, integrar, sintetizar, etc. Saldaña incluye seis métodos en este grupo: la codificación de patrones, la codificación focal, la codificación axial, la codificación teórica, la codificación que parte de los códigos, categorías y temas elaborados en estudios anteriores para corroborar o modificar los hallazgos de tales estudios y la codificación longitudinal que parte de la comparación de datos recogidos en diferentes momentos para organizarlos en categorías temporales que den cuenta de procesos de cambio.

El acto de codificar es un acto interpretativo. Las teorías implícitas o explícitas y la propia subjetividad del investigador funcionan a modo de filtro. Los métodos que presenta Saldaña se solapan entre sí y, por tanto, es necesario asumir una postura flexible a la hora de codificar. En muchas ocasiones es necesario combinar métodos y en otros momento incluso configurar nuevos métodos en función de las necesidades de su investigación. De hecho, el autor incluye algunas páginas con apartados vacíos al final de las secciones tres y cuatro para que el lector añada métodos de codificación no contemplados en el manual. Lo importante es ser conscientes de que el programa nunca sustituye la exigencia de reflexión analítica por parte del investigador.

Atlas.ti ofrece tres posibilidades de codificación: codificación abierta, “in vivo” y en lista. La codificación abierta consiste en generar los códigos de manera emergente al ajustarse a los datos, los códigos “in vivo” son los que son tomados o derivados directamente del lenguaje del campo sustantivo y la codificación en lista supone utilizar una lista de códigos fija para proceder a la codificación. En esta ocasión se ha seguido una estrategia de categorización mixta, deductiva-inductiva, y una codificación abierta y en lista.

- Paso 3: Registro de los datos

Tras acabar el proceso de categorización y codificación de los datos se procede al registro de los mismos, esto es, se transfieren las unidades de datos cualitativos a un esquema de codificación según las categorías y propiedades. Este registro puede realizarse

de dos maneras distintas. Por un lado puede ordenarse la información por categorías y propiedades en un índice temático y, por otro lado, puede generarse un sistema de fichas diferenciadas por caso organizadas internamente sobre cada categoría o propiedad del esquema de codificación.

- Paso 4: Tabulación. Disposición y transformación de datos

El último paso a completar dentro del proceso de reducción de los datos de análisis consiste en tabular los datos categorizados y codificados.

La tabulación consiste en estructurar y presentar los datos cualitativos en un conjunto organizado de acuerdo a las categorías y propiedades que posibilite disponer espacialmente de modo sistemático, global y operativo las informaciones del objeto de estudio. Se trata de condensar, organizar y poner en evidencia las características y relaciones en las informaciones (Mejía, 2011:55).

Tabular los datos nos permite representarlos en un espacio visual reducido, compararlos, propiciar nuevas formas de análisis y asegurar que los datos pueden incorporarse en el informe final del estudio.

5.5.2. Análisis descriptivo de los datos

El segundo gran hito en el proceso de estudio de los datos es el análisis descriptivo de los mismos, esto es, atribuirles significados. La particularidad del análisis descriptivo consiste en generar enunciados empíricos y descriptivos. Los enunciados empíricos son conclusiones e ideas que siguen al propio dato cualitativo. Sigue las palabras y acciones de las personas estudiadas,

Las conclusiones no agregan nada al discurso y se quedan en la información bruta. Los enunciados descriptivos son conclusiones que sólo permiten identificar las diversas características del objeto de estudio.

5.5.3. Interpretación de los datos

Tras la descripción de los datos de manera neutra, por último, se procede a su interpretación, esto es, a ofrecer las explicaciones de los porqués de ese análisis descriptivo. Apoyándonos en la revisión bibliográfica y un marco teórico revisado con anterioridad se formulan enunciados teóricos que ofrecen una construcción conceptual del fenómeno de estudio. Interpretar significa elaborar enunciados explicativos de la realidad social. Pasar de los casos examinados meticulosamente a la generalización.

En la investigación cualitativa la interpretación pasa por tres momentos interrelacionados. Primeramente, se parte de los enunciados del análisis descriptivo, acto seguido se acude a la revisión de la literatura existente, en este caso, se acude a al marco teórico desarrollado para contrastar y comparar con las datos extraídos y, finalmente, se formulan los enunciados teóricos y explicativos. En definitiva, “la teoría es resultado de un proceso emergente que viene de la realidad estudiada, toma forma y se consolida con los logros conceptuales del conocimiento” (Mejía, 2011:58).

En breve, organizar y analizar los datos cualitativos recopilados a lo largo de un año ha consistido en seguir cuatro pasos: 1) asegurar la representatividad, fiabilidad y validez de los datos; 2) categorizar y codificar los datos; 3) analizar los datos de manera descriptiva y 4) dar sentido e interpretar el análisis descriptivo. En el capítulo 6 se presenta el análisis descriptivo de los datos y en el capítulo 7 se ofrece una interpretación de los mismos tras una contestación con la teoría previamente revisada.

5.6. Síntesis del capítulo

En este quinto capítulo se ha expuesto de manera detallada el diseño metodológico empleado en el estudio que nos concierne. Se ha presentado el proceso de investigación trazado para dar respuesta al objetivo general de la tesis, a saber, comprender la experiencia de ocio en red de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de distintos centros educativos.

Comenzábamos el capítulo recordando el planteamiento del problema que nos preocupa, a continuación, se ha descrito el enfoque teórico concreto desde el que se ha realizado el estudio empírico del ocio conectado de los jóvenes. Un ocio conceptualmente comprendido como experiencia de desarrollo humano, una manera innovadora de comprender el ocio que directamente ha marcado el carácter simbólico adquirido en el diseño metodológico de la investigación centrada en comprender la realidad social de los jóvenes en Internet desde una óptica cualitativa.

En este sentido se han presentado las tres técnicas de investigación seleccionadas para la recogida de datos: grupos de discusión, entrevistas en profundidad y cuestionario. Los dos primeros métodos, de marcado carácter cualitativo, se han utilizado con los propios jóvenes sujetos centrales del análisis, y el diseño de un cuestionario se ha dirigido a los centros educativos. Al mismo tiempo se han presentado los rasgos de la muestra del estudio, nueve grupos de discusión y 10 entrevistas en profundidad. Un total de 88 jóvenes procedentes de nueve centros educativos seleccionados en función de su naturaleza jurídica, el grado de madurez TIC y el empleo o no de metodologías de enseñanza innovadoras fundamentadas en el uso de tecnologías digitales.

Por último, se ha presentado el programa empleado para el análisis de los datos; Atlas.ti, así como sus ventajas y los pasos seguidos para el análisis de los datos recolectados: 1) recopilación de los datos; 2) transcripción (programa f4); 3) codificación y categorización; 4) registro y tabulación; 5) análisis descriptivo y 6) análisis interpretativo de los datos.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

6.1. Introducción

6.2. Análisis descriptivo de las fichas de participación

6.2.1. Dispositivos de acceso a Internet

6.2.2. Usos de Internet

6.2.3. Perfiles en redes sociales

6.2.4. Web o blog personal

6.3. Análisis descriptivo de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad

6.3.1. Percepción del concepto de ocio

6.3.1.1. Mayor satisfacción vital

6.3.1.2. Definiciones atribuidas a la noción de ocio

6.3.1.3. Actividad significativa

6.3.2. Percepción del concepto de e-ocio

6.3.2.1. Definición de e-ocio

6.3.2.2. Usos de Internet

6.3.2.3. Motivaciones de uso de Internet

6.3.2.4. Beneficios percibidos del uso de Internet

6.3.3. Riesgos y Oportunidades del e-ocio

6.3.3.1. Riesgos percibidos

6.3.3.2. Oportunidades percibidas

6.3.4. Aprendizaje, participación y empoderamiento en red

6.3.4.1. Aprender en red (TAC)

6.3.4.2. Colaborar, compartir y opinar en red (TEP)

6.3.5. Alfabetización digital

6.3.5.1. Educación del ocio

6.3.5.2. Educación digital

6.3.5.3. Valoración de la educación digital recibida en el centro educativo

6.3.5.4. Uso del Ipad

6.3.5.5. Deseos de aprendizaje

6.4. Análisis descriptivo de los cuestionarios online

6.5. Síntesis del capítulo

6.1. Introducción

El objetivo de este sexto capítulo es realizar, de la manera más clara y ordenada posible, un análisis descriptivo de todos los datos recolectados en el proceso de investigación del estudio que nos ocupa. Un análisis que recoge toda la información que se ha recopilado a través de tres técnicas de recogida de datos. En concreto, nueve grupos de discusión, diez entrevistas en profundidad realizadas con jóvenes de entre 16 y 18 años de diferentes centros educativos de Bizkaia y nueve cuestionarios *online* cumplimentados por el mismo personal de los centros escolares participantes. La finalidad del análisis es mostrar, de un modo coherente, toda la información, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, reunida.

El capítulo se divide en tres grandes apartados. En primer lugar, se muestran los datos recopilados a través de las fichas de participación. Unas fichas que, como hemos descrito en el capítulo anterior, han sido cumplimentadas previamente a la puesta en marcha de las dinámicas de grupo. Se tratan de unas fichas muy sencillas, compuestas por cuatro preguntas de carácter general. Nos han aportado datos de carácter cuantitativo que, sin ánimo de ser representativos de la realidad estudiada, nos han ayudado en un doble sentido. Por un lado, para romper el hielo en la elaboración de los grupos de discusión y, por otro lado, para verificar que, los estudios previamente analizados en esta misma materia no distan en exceso de la realidad concreta analizada.

En segundo lugar, se presenta el análisis descriptivo central del estudio referente a la información de carácter cualitativo recogida mediante los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. Un análisis organizado en base a los cinco bloques temáticos (véase figura) que han conformado el guión de discusión base diseñado ad hoc para la investigación: 1) Ocio, 2) E-Ocio, 3) Riesgos y oportunidades de Internet, 4) Tecnologías digitales como tecnologías de aprendizaje (TAC) y empoderamiento ciudadano (TEP), y 5) Alfabetización digital. Cinco aspectos relacionados con la experiencia de ocio en red de los jóvenes en los que esta tesis ha centrado su examen.

Por último, se presentan los datos recogidos a través de los nueve cuestionarios *online* que el mismo personal educativo de los centros escolares nos han facilitado. Información relativa al

tipo de formación en el uso de Internet ofertada desde el centro, la información impartida sobre riesgos y oportunidades de la red y la valoración personal que los docentes tienen respecto al nivel de alfabetización digital ofertada por el centro en el que trabajan. Para mantener la privacidad de los jóvenes participantes en el estudio mostraremos básicamente su edad (17- 18) y género (O para chicos y A para chicas), y para identificar el centro educativo al que pertenecen empleamos los códigos que mostrábamos en la figura .

6.2. Análisis descriptivo de las fichas de participación

Las fichas de participación cumplimentadas por los jóvenes participantes en el estudio minutos antes de comenzar las dinámicas de grupo, además de contener cuestiones relativas a los datos personales y de control, incluían cuatro preguntas muy sencillas y de carácter general. Su inclusión dentro de las fichas tenía un doble objetivo, por un lado, romper el hielo y acercar la temática de análisis a los jóvenes de manera que estos se sintieran tranquilos y cómodos con la temática a tratar y, por otro lado, corroborar los datos expuestos en la parte teórica.

Las cuatro cuestiones estaban destinadas a conocer: 1) los dispositivos de acceso a Internet más empleados, 2) los principales usos que los jóvenes hacen de Internet, 3) las redes sociales que más utilizan y 4) saber cuántos de ellos poseen un blog o una página web personal. Las preguntas fueron abiertas, pero dado que las preguntas son breves y sencillas, su análisis se ha realizado de manera cuantitativa a través de Excel.

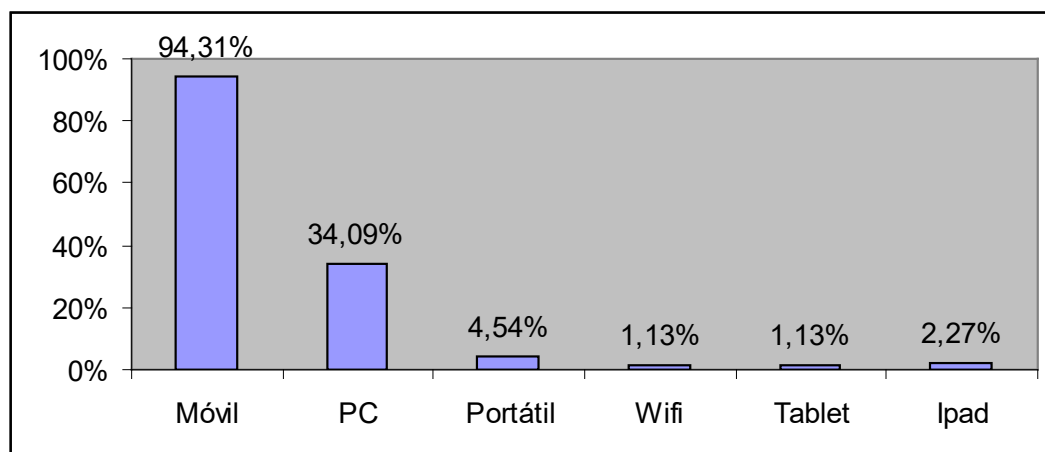
6.2.1. Dispositivos de acceso a Internet

¿Desde qué dispositivo te conectas normalmente a Internet? Esta ha sido la primera de las cuatro preguntas que se ha redactado para conocer cuales son los dispositivos más comunes desde los que nuestros jóvenes participantes en el estudio se conectan a la red.

Tal y como se observa en el gráfico 1 el teléfono móvil se sitúa claramente como el dispositivo tecnológico hegemónico de acceso a Internet. Un 94,3% de los participantes

destacan el teléfono móvil como el punto de conexión que normalmente utilizan para navegar. En segundo lugar, con un 34,1%, destacan el ordenador de mesa (PC) seguido del ordenador portátil (4,5%) y el Ipad (2,3%).

Gráfico 1. Dispositivos de acceso a Internet



Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha aclarado en el capítulo anterior, estas respuestas no pretenden tomarse como representativas de la juventud de Bizkaia; sin embargo, que el 94,3% de los 88 jóvenes participantes señalan el teléfono móvil como dispositivo de acceso es significativo y referencial. Los teléfonos inteligentes o *smartphones* se consolidan como dispositivos tecnológicos de acceso de la red y los jóvenes son un colectivo muy proclive a su uso.

6.2.2. Usos de Internet

En el capítulo tercero mostrábamos diversos estudios que han analizado el uso que los jóvenes hacen de las TIC e Internet. En términos generales, todos ellos indicaban que los jóvenes se conectan a Internet por tres principales motivaciones: para comunicarse, para informarse y para entretenerse. Estos tres motivos coinciden con las respuestas que nuestros jóvenes participantes han dado cuando les hemos preguntado por el uso principal que hacen de Internet (véase gráfico 2).

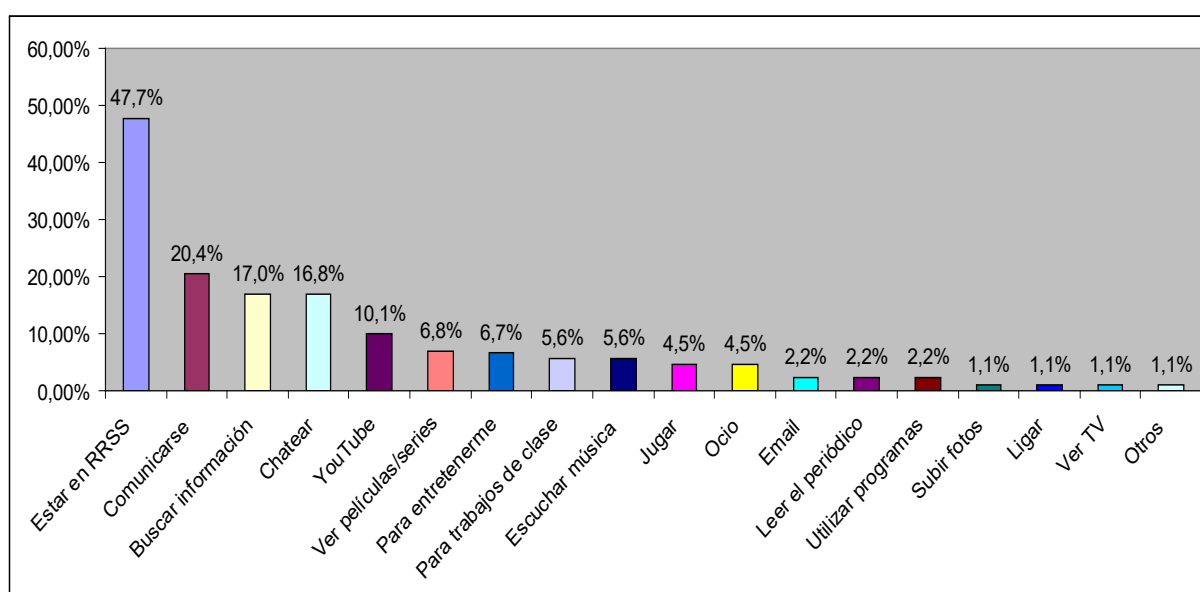
Al tratarse de una pregunta abierta, el resultado ha sido muy variado y concreto. Para mayor claridad se han reunido algunas de las respuestas más parecidas en categorías más amplias. En su conjunto, los usos que han mostrado encaja a la perfección con lo que muestran los estudios previos.

Los seis principales usos de Internet que los jóvenes destacan son:

1. Estar en Redes Sociales (47,7%)
2. Comunicarse (20,4%)
3. *WhatsApp* (15,9%)
4. Buscar información (15,9%)
5. Chatear (9%)
6. YouTube (7,9%)

Como primera opción muestran su interés por conectarse a Internet para comunicarse (redes sociales, comunicarse, *WhatsApp*), en segundo lugar para informarse (buscar información) y en tercer lugar para entretenerse (YouTube).

Gráfico 2. Principales usos de Internet



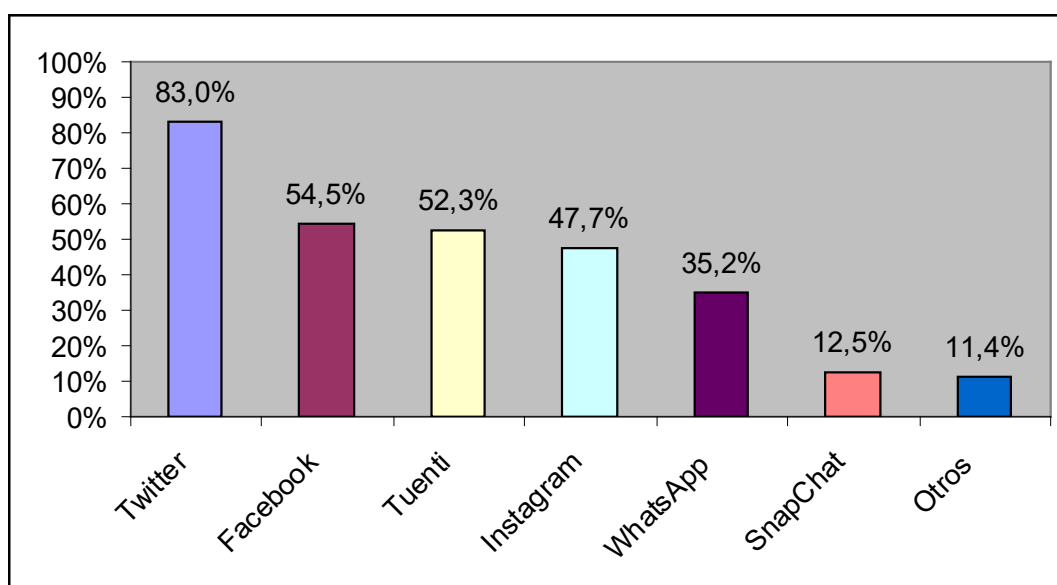
Fuente: Elaboración propia

6.2.3. Perfiles en redes sociales

La tercera de las cuestiones por la que les hemos preguntado ha sido acerca de las cuentas y perfiles de que disponen en redes sociales. Como era de esperar, el 100% de los participantes ha indicado más de una red social siendo las redes sociales de carácter personal las más repetidas (véase gráfico 3).

Al igual que nos mostraban los estudios previos analizados, Twitter (82,9%) y Facebook (54,5%) se sitúan como las dos redes sociales más frecuentadas, seguidas del mantenimiento de la red social Tuenti, más propia de la edad adolescente (14-16 años) e Instagram (47,7%), red social de carácter temático y destinada principalmente a la difusión de fotografías.

Gráfico 3. Redes Sociales más empleadas



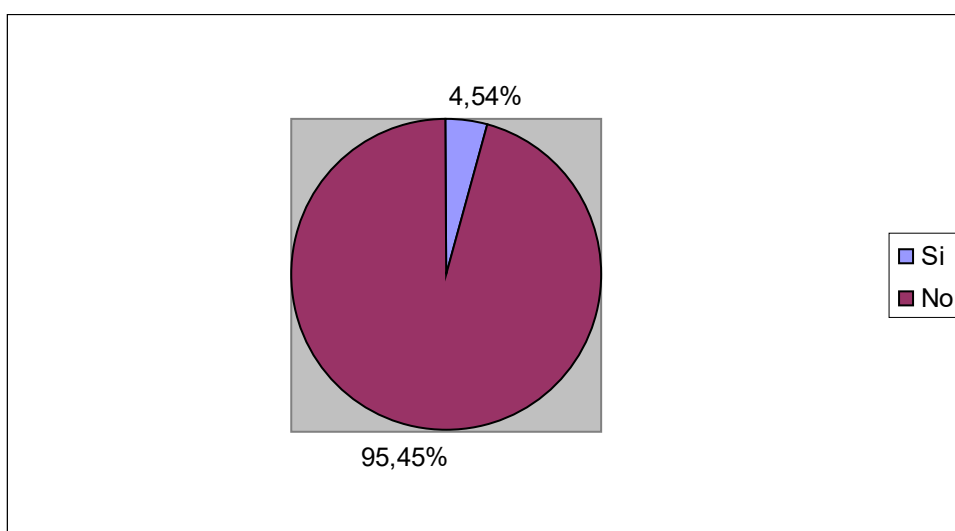
Fuente: Elaboración propia

6.2.4. Web o blog personal

En cuarto lugar se les ha pedido que nos informaran de si disponen o no de página web o blog personal. La pregunta era sencilla, directa y de respuesta dicotómica, esto es; “¿Tienes tu propia página web o blog? Sí o no”. El resultado ha sido muy clarificador, ya que de los 88 jóvenes

participantes en el estudio tan sólo cuatro han afirmado que disponen de blog (véase gráfico 4). En concreto blogs relacionados con sus propios *hobbies*, música y moda. Este resultado, tal y como interpretaremos en el capítulo siguiente, muestra una tendencia clara del perfil de usuario que, en rasgos generales, adquieren los jóvenes respecto al uso de tecnologías digitales. Jóvenes que muestran una actitud más bien pasiva respecto al uso de la red.

Gráfico 4. Web o Blog personal



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, a través de estas cuatro breves cuestiones hemos pretendido corroborar que efectivamente, en términos generales, los jóvenes manifiestan que acceden a Internet preferentemente a través del teléfono móvil con la finalidad de comunicarse, informarse y entretenerse. Twitter y Facebook son las redes sociales más demandadas y en su gran mayoría no disponen de un espacio personal en red tipo web o blog. Esto es, el análisis de estas cuatro respuestas nos ayudan a corroborar algunas de las cuestiones de carácter objetivo referentes al ocio en red, a saber, dispositivo de acceso, usos, redes sociales más empleadas y disponibilidad de web o blog. Ahora bien, ¿cómo es el ocio en red de los jóvenes desde un punto de vista subjetivo? ¿Qué rasgos adquiere la experiencia de e-ocio? ¿Qué significados atribuyen los jóvenes al uso de Internet?

6.3. Análisis descriptivo de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad

Transcribir, categorizar y codificar toda los datos recopilados fruto de la elaboración de nueve dinámicas de grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad en las que han participado un total de 88 jóvenes no es tarea fácil. Pero se complica aún más el proceso de investigación cuando llega el momento de recuperar toda la información que se ha recopilado y codificado y que realmente es útil para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el estudio. Recuperar, relacionar, ordenar y visibilizar de manera clara todos los datos no es una labor sencilla y es por ello que son necesarias herramientas que nos ayuden a llevar a cabo esta tarea de organización de los datos para su posterior análisis e interpretación.

El Atlas.ti, programa de análisis de datos cualitativos utilizado en esta investigación, nos ofrece diferentes técnicas para la exploración y consulta de los datos. En esta ocasión hemos recurrido a emplear tres de ellas: las vistas de red, la herramienta de consulta o Query Tool y el explorador de co-ocurrencia entre códigos, familias de códigos y de documentos primarios (textos de análisis). Las vistas de red son visualizaciones gráficas de las relaciones entre códigos, citas, notas y todos los elementos empleados en el proyecto de análisis que el propio investigador establece, esto es, son relaciones semánticas que el propio investigador decide conectar. Estas redes de relaciones actúan como mapas conceptuales que, en un primer momento, nos ayudan a establecer relaciones semánticas entre conceptos de forma más intuitiva y, posteriormente, nos facilitan la interpretación de las conexiones realizadas.

La herramienta de consulta o Query Tool actúa como una calculadora semántica que permite recuperar de forma significativa la información que previamente hemos codificado. Nos posibilita realizar búsquedas simples y complejas de códigos y familias de códigos y combinarlos para poder dar respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación. Y en tercer lugar, empleamos el explorador de Co-Ocurrencias y las tablas de códigos – documentos primarios. Una herramienta que nos facilita poder cruzar códigos y documentos para examinar las coincidencias que puedan darse entre los distintos datos codificados. Un recurso de análisis que, en nuestro caso, ha sido muy útil al encajar perfectamente con uno de los objetivos de la tesis: comparar las similitudes y diferencias discursivas en la experiencia de ocio en red de

los jóvenes de distintos centros educativos. Más aún, esta herramienta tiende a ser de especial ayuda, ya que posibilita descubrir asociaciones entre términos y conceptos que quizá en un principio ni siquiera se contemplaban.

Valiéndonos del uso de estas técnicas de consulta de datos se ha realizado un análisis descriptivo que a continuación presentamos. Un diagnóstico que hemos organizado en cinco bloques temáticos coincidentes con el diseño establecido en el guión de discusión empleado en los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad: Ocio, E-Ocio, Riesgos y Oportunidades del E-Ocio, TIC como herramientas de aprendizaje (TAC) y participación (TEP) y Alfabetización Digital en la escuela. Para evidenciar los resultados del análisis recurrimos a las propias citas de los jóvenes participantes. Han sido muchas las citas interesantes que podríamos destacar, pero optamos por exponer uno o dos ejemplos por aspecto a analizar.

6.3.1. Percepción del concepto de ocio

El objetivo de este primer bloque de análisis centrado en el ocio ha sido analizar la representación que los jóvenes tiene de la noción de ocio. Ahora bien, comenzar una dinámica de grupo de discusión con jóvenes preguntándoles directamente qué entienden por ocio puede resultar un tanto violento. Por ello, se optó por iniciar las sesiones grupales a través de una pregunta amplia y clara; una cuestión que, de manera indirecta, nos facilitase poder profundizar posteriormente en la concepción juvenil del ocio. La pregunta que se utilizó fue: “¿Qué es lo que más os gusta, os satisface, de vuestra vida?”

6.3.1.1. Mayor satisfacción vital

Las connotaciones que, indirectamente, esta primera pregunta adquiere marca directamente el cariz que se busca dar al estudio. Desde el minuto uno se pregunta sobre gustos, satisfacciones y opiniones personales, en definitiva, acerca del ámbito subjetivo de cada cual, una esfera que, más aún en estas edades tiende a reserva a una esfera más íntima. De hecho, la comunicación no verbal en el momento que se lanza esta primera pregunta, suspiros y silencios incómodos,

nos indica claramente que es una cuestión complicada y que necesita de un tiempo mínimo de reflexión. Un tiempo que la técnica de grupo de discusión nos facilita al poder adaptar el tiempo a las necesidades de los participantes. Además, al tener que responderse in situ, en cierta manera, se les fuerza a tener que aportar una respuesta rápida y no muy deliberada.

El problema no es que sea una cuestión que no se entienda, sino que es una pregunta profunda. Sin embargo, es una interrogación idónea para iniciar los grupos de discusión, ya que predispone a los sujetos participantes ante la segunda cuestión, “¿Qué es el Ocio para vosotros?”, más concreta y directamente relacionada con la perspectiva experiencial del ocio desde la que se analiza el ocio en línea de los jóvenes.

Para los jóvenes, la “mayor satisfacción vital” está fundamentada en dos aspectos. Por lado en la práctica de actividades de ocio (vertiente objetiva del ocio) y, por otro lado, en aspectos de índole más subjetivo (vertiente subjetiva), siendo el aspecto relacional, “estar con los amigos”, lo más destacado.

En cuanto a las actividades, los jóvenes hacen alusión a una gran variedad de prácticas de ocio: dibujar, leer, bailar, ir al cine, pintar, escuchar música, ver la tele, jugar a videojuegos, salir de fiesta, etc. Pero, “hacer deporte” es la práctica que adquiere una especial relevancia entre el resto de las opciones que señalan; básicamente porque engloba el poder “estar con los amigos” y “pasarle bien” (satisfacción) (véase figura 16).

PUI 17 O: Sí porque por ejemplo si haces deporte, yo por ejemplo hago deporte con mis amigos, juegan a baloncesto también y paso rato con ellos. Una parte muy importante de cuando haces deporte es que no estas sólo. Te lo pasas bien no por el hecho de estar corriendo detrás de un balón, sino porque te echas unas risas con la gente.

Las “necesidades fisiológicas” también ocupa un lugar entre los aspectos que más les satisface: descansar, un buen desayuno, dormir o comer. Y las actividades extraescolares, si bien ocupan un lugar central entre sus preferencias, claramente resaltan que la satisfacción de estas dependerá de “la libertad de elección” de la misma:

PU1 17 A: Depende de la extraescolar que hagas. Si la haces por gusto sí.

UI 16 O: A ver, pero al gimnasio voy porque quiero. A inglés me apuntaron desde pequeño.

En cuanto a los aspectos de carácter subjetivo, los jóvenes valoran cuatro rasgos que influyen en que su día a día sea más o menos satisfactorio. “Pasarlo bien” es una de estas cuestiones más valoradas. Un factor que ligán con “estar con los amigos” y “el deporte”. En según lugar, destacan la libertad de elección en lo que realizan, esto es “hacer lo que te apetezca y te guste” al margen de obligaciones y para poder desconectar:

PU1 17 O: Más o menos lo mismo que Paul hacer lo que te apetezca en cada momento, siempre que haya opción.

PU2 17 A: Yo creo que a todo el mundo en general, a toda persona de 17 años le va a hacer todo feliz menos venir aquí, al colegio, estar con los amigos te parece divertido, salir de fiesta te parece divertido...

Asimismo, desarrollarse como personas y sentirse bien consigo mismo es una cuestión que está muy presente en su discurso: vivir, sentirse bien con los demás, realizarse como persona, ponerse metas y conseguirlas o estar activos son cuestiones que les reportan satisfacción. En definitiva, desarrollarse como personas.

C 18 O: Pues yo, sentirme bien con los demás. No sé... la felicidad interna, la satisfacción personal. No sé, tú te propones unos objetivos y tratar de conseguirlos y esforzarte para ello.

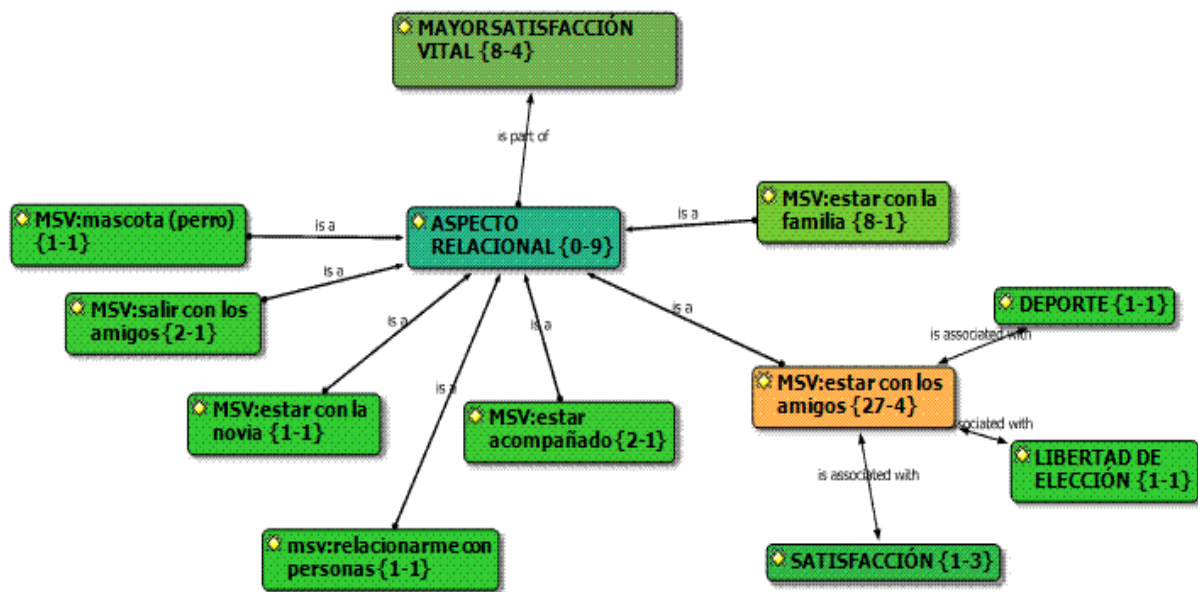
PU3 18 A: Realizarte como persona ya sea estudiando, haciendo deporte

Por último, nos parece interesante destacar que, aun con menos frecuencia, también se ha destacado la “seguridad” y la “disponibilidad de tiempo libre” frente a la necesidad de “estar ocupado”:

C 18 A: Saber que tienes gente a tu alrededor que te va a ayudar y esa confianza que te aporta.

PU1 17 A: El tiempo para ti mismo también

Figura 16. Vista de red. “Aspecto relacional” como mayor satisfacción vital



Fuente: Elaboración propia herramienta “vista de red” Atlas.ti

6.3.1.2. Definiciones atribuidas a la noción de ocio

Una vez que los jóvenes han comenzado a expresar sus sentimientos y han comprobado en primera persona cómo identificar lo que más valoran en sus vidas exige de un mínimo de concentración y reflexión; se les pregunta sobre la representación que tienen del concepto de ocio. El orden de las preguntas no es improvisado, sino que está perfectamente calculado para comprobar si las cuestiones que minutos antes los propios jóvenes han resaltado coinciden con su concepción del ocio.

En esta ocasión el objetivo ha sido identificar los significados que los jóvenes atribuyen al ocio. Para poder así conocer el lugar que éste ocupa en sus vidas. El análisis del discurso ha dado pie a la producción de un total de 70 códigos. Etiquetas que nos han permitido analizar, organizar y comprender sus percepciones. Tras el proceso de codificación y tal y como hemos reflejado en la vista de red recogida en la figura 17, los jóvenes identifican el ocio de seis maneras distintas: como actividad, como algo que te gusta hacer, como tiempo libre disponible, como algo no obligatorio, dependiente del contexto en el que se realiza y como consumo.

El ocio como actividad es la identificación que los participantes más han repetido en las dinámicas de investigación empleadas. Esto es, equiparan el ocio con la perspectiva objetiva de su definición (capítulo 1). Entre el gran espectro de respuestas que ofrecen podemos diferenciar dos tipos: actividades *online* y *offline*. En el caso de las actividades que necesitan conexión a Internet, los jóvenes han destacado estar en redes sociales, hablar por *WhatsApp*, participar en foros y ver vídeos en YouTube. Todas ellas actividades de carácter relacional y comunicativo:

PU2 17 O: Muchas veces hablando por WhatsApp con amigos o con la novia o así, o también redes sociales como Twitter, Instagram y estas, y luego también si tengo deberes para clase y así, pues también para buscar información o diccionarios.

PU2 16 A: Yo, en mi caso, no me acuerdo si lo dije o no, estar con los amigos, con la familia, y aunque queramos o no, siempre que estamos con los amigos, siempre está Internet en el medio. También puede ser un poco Internet y las redes sociales.

En cuanto a actividades *offline* señalan estar en el *gatzetxe* o en el local, practicar extraescolares no obligadas, sacar fotos, hacer deporte, salir de fiesta o estar con los amigos.

PU1 17 A: Las extraescolares de deberes no, pero por ejemplo ir a la piscina sí.

PU2 18 O: Buff, pues en mi tiempo libre siempre intento salir de fiesta por ahí con los amigos y, no sé, estar en la lonja o en el gatzetxe pero vamos lo que es salir de casa y intentar desconectar

Asimismo, nos parece oportuno hacer referencia a los “espacios de ocio”. Si bien esta cuestión no se contempla en el guión de discusión tomado como base, en el grupo de discusión llevado a cabo con uno de los centros educativos (PU3) la conversación derivó a los espacios en los que desarrollan su ocio. Puede resaltarse que todos ellos ligaron el ocio a espacios exclusivamente informales y fuera del horario escolar.

En segundo lugar, los jóvenes equiparan el ocio con “lo que te gusta hacer”, es decir, asocian la noción de ocio a connotaciones positivas. Consideran que el ocio significa hacer lo que realmente te interesa. Ya que ello posibilita desconectar de la rutina, disfrutar,

relajarse y encontrar un espacio para uno mismo. De alguna manera consideran que el ocio es sinónimo de percibir beneficios sociales y psicológicos (emocionales, cognitivos y conductuales).

PU1 18 O: Pues desconectar por completo de mis obligaciones, es lo que yo creo. Es importante saber qué es importante, pero también tienes que poner la cabeza en otro lado para no agobiarte con las cosas, que a mi me pasa bastante además.

PU2 17 A: Está claro que lo mejor del ocio es poder desconectar de lo que haces todos los días.

De hecho, en dos ocasiones los jóvenes muestran sus quejas en referencia al escaso tiempo libre disponible para poder disfrutar de su ocio, especialmente entre semana. Muestran cierta saturación entre las clases, las clases de apoyo y los deberes. Destacan que apenas pueden disfrutar un poco el fin de semana.

C 18 A: Entre semana estudiamos, trabajos... Cuando llegamos a casa a las 17, si no tienes que ir antes a alguna academia a hacer inglés, mate o cualquier cosa, tienes que estudiar. Y al final el fin de semana lo que te gusta es salir y cambiar. Dejar de lado lo que estás haciendo.

PU 17 A: Pero es lo que dice esta, que ahora tenemos que ir a clase, partis y deberes! ¡Pues ya me dirás tu que ocio! ¡Puedes disfrutar un poco los fines de semana, a no ser de que tengas exámenes como ahora!

La tercera acepción que los jóvenes atribuyen a la noción de ocio es el “tiempo libre”. De manera natural definen el ocio como tiempo libre disponible, tiempo para estar con los amigos, divertirse, ir de fiesta, hacer deporte, no estudiar, hacer realmente lo que se quiere o te guste. Pero en todo momento hacen referencia a la disposición del tiempo como recurso.

Tal y como exponíamos en el capítulo primero en base a Cuenca (2000) en esta tesis no concebimos de la misma manera los términos ocio, tiempo libre o tiempo de ocio. El tiempo, en cuanto tiempo social, es considerado algo objetivo, medible y cuantificable,

pero el ocio, en cuanto a vivencia humana, ha de conectarse necesariamente a nuestra vertiente personal y subjetiva en la que resulta difícil cuantificar los momentos y los efectos del proceso. En el contexto en el que se ha desarrollado los grupos de discusión, los jóvenes identifican el ocio como el tiempo en el que se hace algo, no en el que se vive o experimenta.

PU3 17 A: El tiempo en el que disfrutas, en el que realmente haces lo quieres.

PU2 16 A: Yo creo que el ocio es cualquier tiempo que tengas libre para ti en el que no tengas que hacer ninguna obligación, ¿no? Yo creo que si un día por lo que sea no tengo deberes y no tengo que estudiar, pues yo llego a casa y tengo ocio, porque tengo tiempo para hacer lo que yo quiera.

Otro factor que los jóvenes adhieren a la manera de concebir el ocio es la “no obligatoriedad”, en el sentido de no tener responsabilidades, ni obligaciones. Un factor en consonancia con la libertad de elección que anteriormente comentábamos. En una ocasión se llega incluso a mencionar el “no hacer nada” como ocio, lo cual nos situaría por completo en lo que denominamos como un “ocio ausente” entendido como tiempos vacíos y llenos de aburrimiento.

C 16 O: No hacer nada.

PU1 17 A: Es que yo creo que es lo que más te relaja, lo que más te hace sentir que no estés bajo presión. Por eso la gente cuando mejor está es en verano porque es cuando no tienes la carga de “mañana tengo que hacer esto...” Entonces estas tan relajado y tan, no sé placentero que eso es lo que más te gusta, cuando sabes que no tienes nada que... ninguna responsabilidad.

En quinto lugar, uno de los grupos de discusión se centra en valorar el ocio como “consumo”. Nos parece interesante resaltar este aspecto que, pese a que solamente se ha resaltado en uno de los casos de estudio, consideramos que se trata de un tema muy candente en una cultura digital fundamentada en valores consumistas. En este contexto los jóvenes comienzan a reflexionar en voz alta y se percatan que utilizar el móvil, salir de fiesta, ir de compras y un gran mayoría de prácticas de ocio están supeditadas a un factor económico.

PU2 16 A: Sí, porque el ocio puede ser llegar a casa y tumbarse, pero igual estás utilizando el móvil, y eso también cuesta dinero o sea que al final...

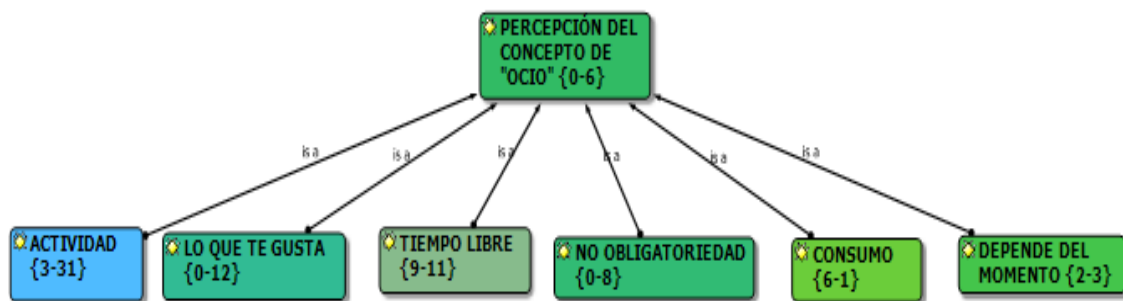
PU2 16 O: Bueno, depend, porque para irte de fiesta necesitas dinero, y para litros.

Por último, un aspecto que varios jóvenes han resaltado es la influencia del contexto y del momento en que se lleva a cabo la actividad. Esto es, factores externos disponibilidad de tiempo, estado de ánimo, clima, etc. que, en muchas ocasiones, condiciona la percepción de ocio como vivencias positivas.

C1 16 O: Pues es que depende del momento...

C1 16 A: En verano tienes más tiempo libre y no es como en invierno que tienes que depender del tiempo.

Figura 17. Vista de red. Percepción del concepto de ocio



Fuente: Elaboración propia herramienta “vista de red” Atlas.ti

En última instancia, compartimos un relato, extraído de una de las entrevistas en profundidad realiza a un chico de 17 años perteneciente a un colegio de naturaleza pública y nivel de madurez TIC bajo, que consideramos que representa muy bien el conjunto de significados que los jóvenes atribuyen a la noción del Ocio.

PU1 17 O: Bufff, pues en mi tiempo libre normalmente en el día a día que no sea fin de semana y así, porque fin de semana y así como sueles tener más tiempo voy más con los amigos y así pero en el día a día que todos solemos tener pues trabajos que hacer

y extraescolares y todas estas cosas pues normalmente o te quedas en casa o ves la tele o coges el ordenador y hablas un poquillo o entras en Youtube y ves unos vídeos en el móvil o lo que sea y cosas de ese tipo, porque al fin y al cabo, normalmente, lo más entretenido suele ser salir con los amigos y disfrutar y hablar con ellos. Pero como no se puede estar de esa manera en el día a día porque somos estudiantes, porque en DBH y así que decías tengo deberes sí, pero bu! vaya trauma que me ha causado... Pero ahora en bachiller es que el chollo no es no tener deberes, sino no tener exámenes, deberes se da por hecho que tienes que estar más o menos una hora para hacerlos, eso contando extraescolares y otras cosas.

Ahora bien, de todas las prácticas que los jóvenes identifican como ocio, ¿consideran algunas de ellas más satisfactorias que otras?

6.3.1.3. Actividad significativa

Una vez que los jóvenes han expresado sus concepciones sobre el ocio se les anima a dar un paso más y elegir de entre todas las actividades de ocio que ellos mismos han nombrado la que más les satisface. Es una manera de obligarles a tener que posicionarse y hacer un esfuerzo en marcar prioridades y valorar que prácticas de ocio les aportan más beneficios. En cierta manera se busca profundizar y confirmar si los valores propios del ocio experiencial valiosos derivados de la vivencia de un ocio activo, serio, creativo o solidario, que definíamos en el capítulo 1, son los valores que los jóvenes asocian a sus prácticas de ocio más satisfactorias. Las tres prácticas de ocio más repetidas entre los jóvenes son: salir de fiesta con los amigos, hacer deporte y escuchar música. Aunque también destacan la lectura, bailar, extraescolares, hacer teatro o fumar porros.

PU2 16 O: La fiesta del sábado, sin duda. Bua, primero la siesta, luego ya a la noche llegas, vienes cenas a gusto, te duermes y a la mañana siguiente te levantas como dios.

PU2 17 O: A mi, personalmente, el deporte. Yo con todo el tiempo libre pues lo ocuparía la mayor parte del día haciendo deporte. Me siento bien conmigo mismo, no sé yo estoy en casa una tarde entera y no sé me parece que he desaprovechado el día,

y pues voy a correr o cualquier cosa que es lo que me hace sentir bien conmigo mismo.

Ahora bien, ¿qué razones se hallan detrás de estas selecciones? ¿por qué estas prácticas de ocio son más valiosas que otras? De igual manera que ocurría con la pregunta inicial, los jóvenes perciben esta pregunta como “complicadilla”. Se trata de una pregunta concreta y que exige razonamiento y, por lo tanto, les fuerza a pensar. Las dos razones que giran alrededor de la opción de estas prácticas como las mejor valoradas son: la constancia y perseverancia de la práctica y los beneficios percibidos. La constancia manifestada a través del tiempo:

C 15 A: Llevo tres años haciéndolo (atletismo).

C 17 O: Lo he hecho desde pequeño (jugar a fútbol).

Y los beneficios referentes tanto a un nivel físico como psicológico. Entre los beneficios que destacan se encuentran las desconexión, tranquilidad, liberación del estrés, hacerte sentir bien tanto física como mentalmente, entretenimiento, ser feliz, ser como uno mismo es o dar sentido a la vida.

C 16 A: Porque es algo que me llena por dentro, es mi tiempo para despejar la cabeza del día a día y las cosas de aquí que nos agobia también y eso

PU2 17 O: Hombre a mí desde siempre me ha gustado el baloncesto y desde pequeño veo la tele partidos de baloncesto o juego con mi parte que también juega y luego también el baloncesto me sirve para librarme un poco del estrés de los exámenes y eso... y me gusta me gusta bastante. Durante la semana estoy 6 horas o así entrenando más luego el partido

6.3.2. Percepción del concepto de E-ocio

Tras analizar la percepción que los jóvenes tiene de la noción de ocio, en este segundo bloque pasamos a profundizar en conocer cual es la representación que los jóvenes tienen de su ocio, pero en Internet. La finalidad no es otra que comprender el lugar que ocupa

la red en la vida de los jóvenes, en general, y en su tiempo de ocio en particular. En este sentido, se ha comenzado la exploración con una pregunta de carácter general ligada a la anterior: “¿Consideráis que navegar por Internet es también ocio?”

Una cuestión que invita a los participantes a reflexionar sobre la manera en que conciben la red. Acto seguido, y aunque no sea una de los objetivos del estudio se les pregunta por los usos de Internet para, en última instancia, indagar en la parte más subjetiva del E-ocio y saber cuales son las motivaciones que les impulsan a ello y los beneficios que perciben.

6.3.2.1. Definición de E-ocio

La percepción general que los jóvenes tienen del ocio es positiva. Ahora bien, ¿de que manera perciben la influencia de las tecnologías digitales en sus vidas y en su ocio?, ¿cómo conciben su ocio en Internet? Del análisis de discurso de los jóvenes podemos sintetizar en seis las representaciones que más emplean para definir la manera en que Internet está presente en su tiempo de ocio:

1. Como herramienta
2. Como un ocio de segunda
3. Como un hábito que forma parte de la vida
4. Como un vicio
5. Como un manera de aislarse
6. Como distracción

En primer lugar consideran que Internet es una herramienta útil y cómoda porque les permite estar informados en todo momento y porque es una vía muy oportuna para hacer amigos. Tal y como confirman los estudios una de las principales razones que motivan el uso de Internet es estar informados de la actualidad en cualquier momento y desde cualquier lugar. Además, consideran que se trata de una herramienta que les ha posibilitado enriquecer su ocio tradicional. Valoran de manera positiva las ventajas de poder estar conectado de manera ubicua y así lo expresan:

C 17 A: O te metes en Internet para buscar información para hacer un trabajo o lo que sea, pero para nada más

PU3 17 O: O si quieres saber algo puede buscar en Internet y eso también es ocio.

Uno de los participantes opina que el ocio en red no es ocio si no tiene reflejo en la vida presencial. Dicho de otro modo que el E-ocio es un ocio positivo cuando tiene su efecto en la cotidianidad. Según explica el joven participante, hasta que no llega el momento en el que se percibe el uso de Internet como una herramienta de cambio, no puede definirse como ocio positivo. Ya que sólo mientras se empleen las tecnologías digitales para alcanzar un objetivo la persona estará disfrutando haciendo uso de Internet.

PU2 16 O: Yo creo que es ocio si luego lo llevas a la vida real, si se queda en Internet no llega a ser ocio. Hablas con un chico por Internet; si luego no lo ves en la vida real... Yo creo que es verdadero ocio cuando le das una utilidad real. Yo creo que es ocio si luego lo llevas a la vida real; si se queda en Internet no llega a ser ocio.

En segundo lugar, los jóvenes califican el E-ocio como un ocio “de segunda”, como “la opción B”, como un pasatiempo:

PU317O: Internet es como una segunda opción, si no tienes nada más que hacer. Pero si tienes algo mejor que hacer... ¡pues no!

PU3 18 O: Te metes en Twitter y dices “venga a ver que se cuece”

Un tipo de ocio que es “distinto” y que “depende” de una serie de factores. A bote pronto, los jóvenes participantes opinan que “estar en Internet” sí es ocio. Sin embargo, mientras van argumentando las razones por las que así lo consideran comienzan a surgir dudas y matices. Esos matices del propio discurso son los que nos ayudan a profundizar en el tema y conocer esas pequeñas diferencias que influyen en sus percepciones. Este punto de análisis ha sido uno de los aspectos más complicados del análisis, pero también uno de los más interesantes. Comprender lo que hay detrás de ese “es diferente” y “depende” que los jóvenes emplean para determinar si el Ocio en Internet es o no ocio resulta muy atractivo para el objetivo de esta investigación, más aún cuando minutos antes lo han ligado

al disfrute, al tiempo libre disponible, al entretenimiento y a lo que les gusta hacer, esto es, a valores positivos.

¿Por qué los jóvenes opinan que el E-ocio es diferente? Lo valoran diferente porque no les aporta los beneficios del ocio tradicional en el mismo grado. El contacto físico, el cara a cara, el nivel de satisfacción que producen las prácticas y experiencias al aire libre y en relación directa con las personas son aspectos que tiene una gran carga humana que es imposible reemplazar con una pantalla. Dar respuesta a estas diferencias de carácter emocional no es sencillo; aún así, los jóvenes lo han expresado de la siguiente manera (en esta ocasión mostramos más citas, debido a la complejidad del término de análisis):

PU3 17 A: A ver es ocio pero no es algo de decir bua...

PU2 17 O: Ya... a ver cómo me explico... El deporte es algo que lo haces en un momento puntual y que en ese momento lo disfrutas mucho y te deja ya con ese disfrute y el Internet en vez de darte gusto en un momento concreto es más continuo. Entonces no sé el deporte... tú no vas a estar haciendo todo el rato deporte, en cambio en Internet sí, pero igual haces deporte tres días a la semana y es suficiente pero si te dan Internet sólo tres días a la semana pues igual quieres más entonces...

PU2 16 A: Pues por ejemplo bailando en mi caso yo me siento un poco libre, como decirlo... suelto la rabia que tengo y me libero bastante. Es un muy buena terapia o bailar y eso y me gusta mucho. Y Internet no me llena del mismo modo, pero si hablas con alguien sí te libera, pero no en sentido físico.

PU1 17 A: Sí, sí. Jo, no sé... no lo pondría a la misma altura que mis otras actividades. Y si ahora me quitaría Internet tampoco sería un disgusto o así.

PU2 17 A: Yo no hago sin más, por costumbre, porque me preguntan algo y contesto. Para mí no es lo mismo la relación que tienes o lo que hablas con una persona por WhatsApp que luego al estar cara cara...

PU1 16 O: Digamos que es diferente manera de relacionarte con la gente. Cuando estas con los amigos es muy diferente, que estar delante de la pantalla tu sólo.

PU1 18 O: Para nada. Lo suficiente. Estar en Internet me satisface pero no tanto como estar con otra persona, es mucho más productivo salir e irte a correr hasta San Ignacio o hasta el Ayuntamiento que estar en Internet en plan, pues ahora voy a esperar a que este escriba y hay mucha gente que se queda esperando a ver si este manda un tweet y a ver que dice y están pendiente de esto. Para mí es una pérdida de tiempo, una cosa estúpida. Que la gente compite por ejemplo por a ver quien tiene más seguidores, y eso es una chorrada, no es beneficioso para tí porque no vale para nada y no sé... y pierdes el tiempo en vez de trabajar o irte con tus amigos a hacer algo es mucho más productivo de pensar porque unos te siguen y porqué no...

C 17 A: Hombre divertido, divertido no es estar con un móvil o en frente del ordenador; jugando a fútbol o en el frontón me divierto y no sé... es con un ordenador puedo estar tranquilamente sentada en el sofa sin hacer nada, en cambio estoy más activa jugando, me da más...

PU2 16 A: Si, me aporta cosas diferentes. Internet no es un hobby porque no sé yo no lo considero hobby, está ahí pero ya está.

En lo que respecta al “depende”, los jóvenes atribuyen cuatro razones que consideran influyentes para definir el E-ocio. Depende del uso y la finalidad por la que conectarse, depende de si es una actividad con la que se disfruta, depende del momento y depende de la importancia que se le otorgue, se le podrá denominar o no como E-ocio. En cuanto al uso, destacan el uso excesivo y el uso “obligado” como las condiciones que influyen en que navegar por Internet se convierta en una acción y experiencia negativa:

PU1 16 O: Yo creo que la gente que no usa demasiado Internet lo coge como ocio, pero hay personas que pasan todo el día en Internet y eso ya no es tanto ocio. Es que Internet y así te da cierto ocio, te entretiene y tal pero no sé como qué no te llena, satisface tanto como por ejemplo estar con los amigos.

PU1 17 A: Yo es que más que nada estoy tanto en Internet porque tengo vicio, igual tengo que estudiar o así y me meto en Twitter aunque sea para cotillear o cualquier tontería. Pero es como que lo tengo que hacer, si no, no puedo ponerme

a estudiar. Aunque esté 5 minutos sólo, ya es que me tengo que meter. Y eso ya no es ocio, ¡eso es vicio!

PU3 17 O: Depende de cómo se use, porque si es para clase no.

PU1 17 O: Depende del uso que hagas de él. Por ejemplo, si tu tienes que hacer un trabajo de historia que no te gusta, bueno, a mí no me gusta, igual a vosotros si, que te parece un peñazo pues estar haciendo el trabajo en Internet eso no es ocio eso es trabajo, sin embargo si te metes en Internet para escuchar música o ver videos de deporte ahí ya si es ocio porque cambia el asunto

PU2 16 A: Yo, de hecho, al principio fui la última casi de la cuadrilla en tener WhatsApp y me lo tuve que poner porque no me enteraba de los planes porque sino no me hubiese puesto... pero de todas formas yo sinceramente pienso que realmente ocio en Internet puede ser la primera media hora, una hora, pero yo pienso que tenemos tanta dependencia de Internet, que a veces te tiene enganchado y que al final tampoco te lo estas pasando bien; ¿sabes? Estas ahí tumbado en la cama y contestas a los WhatsApp pues porque tienes que contesta, pero no porque a ti te apetezca hablar en ese momento o lo que sea. Entonces yo creo que en cierto modo tampoco es ocio. Si estás jugando a un juego pues sí, pero lo que es redes sociales en plan Twitter, WhatsApp y así...

PU1 18 A: Estar por estar no. Si estás es por algo, es decir, estar por estar en Internet horas muertas sin hacer nada, pues no...

PU1 17 A: Cuando hay que encontrar información y así o trabajos eso no es ocio, pero cuando te metes en las páginas que a ti te da la gana en tu tiempo libre pues sí, eso sí es ocio.

Entre tanto, los jóvenes conciben la red de redes como ocio en base al disfrute y satisfacción que provoque:

PU2 17 O: Porque hablando con algunas personas disfrutas, y si disfrutas es ocio, y si no pues no...

PU2 17 A: Si es ocio porque estas mirando cosas que te gustan (se refiere a ver webs de moda)

El momento y la circunstancia es otro de los factores que resaltan. En este sentido, aluden a los momentos de espera y al tiempo fuera del horario escolar. En lo que respecta a los momentos de esfera estaríamos refiriéndonos a lo que los expertos han denominado como “ocio inercial” o “burbujas de ocio”(Igarza, 2009). Microtiempos y espacios que posibilitan nuevas experiencias de ocio ligadas, fundamentalmente al uso de tecnologías digitales móviles:

PU2 16 O: Bufff depende, hay veces que dejo el móvil y paso, depende de que estés haciendo y la circunstancia. Por ejemplo, cuando voy al baño cojo el móvil, es lo primero que hago sabes. Mientras la espera, pues cojo el móvil, pero yo que se si estoy en casa, en la sala, pues cojo la guitarra.

PU1 18 O: La parte de conseguir información no, porque por una parte es obligación. Es ocio cuando quiero desconectar y juego por ejemplo o yo que se miro vídeos de risas o alguna película... en ese caso claro que es mi ocio, todo el tema de... Yo no estoy enganchado, pero todo el tema de redes sociales es todo ocio, al fin y al cabo no es obligatorio, digamos que no es una preocupación...

Por último, los jóvenes manifiestan que depende de nosotros mismos que el uso de Internet pueda considerarse ocio. Opinan que el uso, el momento y la finalidad por la que cada cual se conecta definen en qué se quiere invertir el tiempo libre: que se convierta en un pasatiempo o bien en una experiencia positiva y beneficiosa.

PU2 16 O: Pues yo creo que no es en base al tiempo que estás, sino en base a la importancia que le das respecto a las otras cosas, es decir, yo puedo estar una hora, pero me dicen, oye tienes que hacer no sé qué y voy y lo hago, hay peña que está ahí y pasa de todo... Yo creo que es en base a la importancia que le das al uso de Internet, del móvil o lo que sea, respecto a las otras cosas ...

C 17 A: Yo es que creo que depende de la persona porque, por ejemplo, yo uso mucho Twitter pero porque me creé otras cuentas con las que interpreto un personaje ficticio, escribiendo, porque también me gusta escribir. Y conozco además a otras personas del resto de España, que a veces también conozco en persona y eso pero...

no sé, me gusta estar en contacto con ellos y es divertido hacer eso.

Otra de las maneras que los jóvenes emplean para definir la manera en que Internet está presente en su ocio es afirmando que, en realidad, Internet ha pasado a ser una parte más de la vida. Un hábito, una costumbre, un espacio más en el que poder desarrollarse como personas. Estas afirmaciones son una muestra de la percepción que tienen de Internet como algo omnipresente en nuestra cotidianidad. Al fin y al cabo, y como se exponía en el primer capítulo del marco teórico, vivimos conectados en una sociedad red, fundamentada en conexiones:

C 19 O: Bueno pero es que al final estas todo el día con el móvil, que si con el WhatsApp...

PU2 17 A: buf! en la ducha con el móvil, cagando con el móvil, a clase vas como un tonto en plan mirando el móvil y al final parece que lo tienes programado porque sabes en que semáforo te tienes que parar, cuando segundos, luego volver a andar....

La “necesidad” de estar conectado es otro de los términos que emplean para definir el E-ocio. Los jóvenes manifiestan que Internet en general y el *WhatsApp* en particular es imprescindible para poder comunicarse con sus pares. Tal y como se puede comprobar en las citas seleccionadas, disponer de un móvil como conexión a Internet se ha convertido en un recurso de primera necesidad. Hasta el punto en que es tal la dependencia que lo califican como “esclavitud”.

PU2 16 A: Yo, de hecho, al principio fui la última casi de la cuadrilla en tener WhatsApp y me lo tuve que poner porque no me enteraba de los planes porque sino no me hubiese puesto...

PU1 17 O: Yo eso lo veo más esclavitud. Yo no tengo Internet en el móvil y de momento no quiero tener, porque yo Internet lo utilizo en casa para estar en Youtube y poner música. Pero en la calle para estar con el WhatsApp ¿Dónde estas? ¿Qué haces? Pues no sé... déjame en paz!

Por último, los jóvenes participantes muestra cierta tendencia a recurrir al uso de expresiones con connotaciones negativas tales como: vicio, aislamiento o distracción. En cuanto al uso de Internet por vicio, los jóvenes hacen referencia a uso Internet como una mala costumbre. Un uso indebido y excesivo de la red.

PU2 17 A: Yo es que más que nada estoy tanto en Internet porque tengo vicio, igual tengo que estudiar o así y me meto en Twitter aunque sea para cotillear o cualquier tontería. Pero es como que lo tengo que hacer, si no, no puedo ponerme a estudiar. Aunque esté 5 minutos sólo, ya es que me tengo que meter. Y eso ya no es ocio, eso es vicio.

PU2 16 O: Yo lo que veo es que si tenemos un ocio en Internet pero que para la mayoría de los jóvenes no existe ocio en Internet, sino obsesión en Internet.

Asimismo, consideran que el uso de Internet en el tiempo libre incita al aislamiento. Básicamente porque comprender el uso de Internet como un acción físicamente solitaria que motiva quedarse en casa con la única compañía del ordenador y la red.

PU1 16 A: Al final te cierras y te quedas tú sólo. Tú cuando haces extraescolares y así, estas con otra gente, te comunicas.

PU1 17 A: Porque para mí Internet no es tan importante, no sé no... Para mí el deporte o las actividades que hago son actividades en las que me relaciono con gente, compañerismo y así... pero Internet al final es un mundo en el que estas tu solo y que por mucho que estés hablando con otras personas, al final estas tu sólo y es como que te aíslas del mundo y yo no lo veo así.

Por último, concebir el E-ocio como una distracción es otro de los argumentos que adquiere peso entre sus afirmaciones. Los jóvenes opinan que el móvil es una fuente de despiste constante. Un aparato que se posiciona en el centro y que, en ocasiones, incluso es motivo de conflicto. En esta misma línea se sitúa el verbo “procrastinar”, esto es, postergar actividades o situaciones que deben atenderse, sustituyéndolas por otras situaciones más irrelevantes o agradables. En el caso de los jóvenes nos estaríamos refiriendo a dejar de hacer los deberes o estudiar:

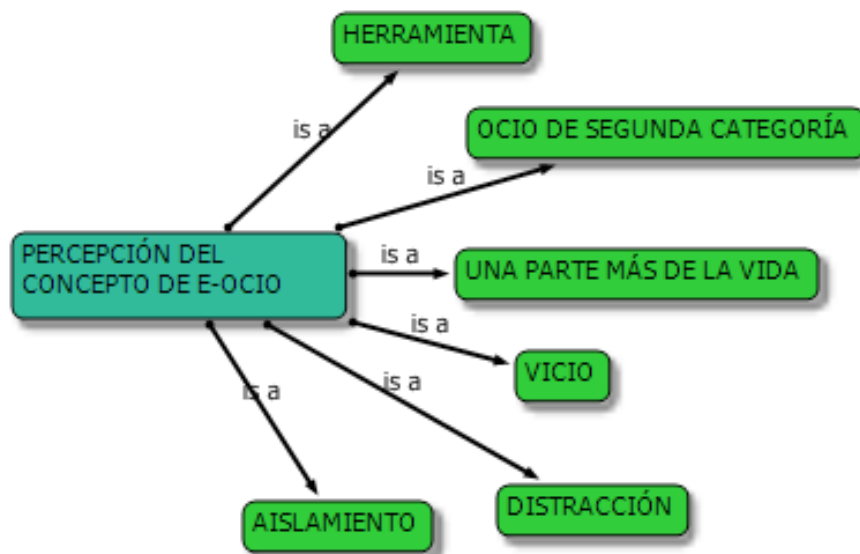
PU2 17 O: Alguna vez sí, es que me doy cuenta pero es que... Yo me doy cuenta porque a veces digo, he pasado toda la tarde, he estado delante del libro y no he pasado ni una página, porque igual estas así, pero de repente te vibra el móvil, sacas tal, estas así y ya como te has distraído pues igual ves una cosas y te pones a ver esa cosa. Además yo que me distraigo muy fácil y que puede estar horas pensando sobre una cosa y estar

ahí dándole vueltas, dándole vueltas, aunque sea una tontería...y eso o...

PUI 17 O: No, para nada! Al hacer deporte tienes una desconexión que te centras en una cosa y lo das todo ahí y te olvidas del resto, pero en Internet desconectar pero desconectas de tus quehaceres y te centras en otras cosas. Es desconexión más o menos total y en Internet es desconexión de tu vida para hacer otras cosas.

En definitiva, tal y como se muestra en la vista de red (figura 18) que exponemos a continuación, los jóvenes emplean cinco términos distintos para definir su ocio en Internet y la influencia de las tecnologías digitales en su tiempo de ocio. Ahora bien, tras analizar y comprender la representación de los jóvenes respecto al ámbito del ocio y del e-ocio, en realidad, “¿De qué manera utilizan la red? ¿qué usos hacen de Internet?”.

Figura 18. Vista de red. Percepción del concepto de “e-ocio”



Fuente: Elaboración propia herramienta “vista de red” Atlas.ti

6.3.2.2. Usos de Internet

La codificación del discurso de un total de 88 jóvenes participantes ha dado lugar a la producción de 118 códigos referentes a los distintos usos que los jóvenes hacen de Internet. 118

etiquetas que responden a una misma pregunta: “¿Qué usos hacéis de Internet?”

La revisión bibliográfica realizada en el tercer capítulo nos mostraba que los cuatro usos principales de Internet entre los jóvenes son buscar información, recibir o enviar mensajes de correo electrónico, utilizar las redes sociales virtuales como Facebook, Twitter o Tuenti y descargar archivos, documentos, música, vídeo, software, etc. Esto es, los estudios de carácter cuantitativo identifican que el uso que los jóvenes hacen de Internet tienen rasgos de carácter informativo, relacional y lúdico.

Esta realidad que revelan las investigaciones realizadas hasta el momento encaja a la perfección con el resultado del análisis de este apartado concreto. Una exploración que nos ha mostrado seis principales usos de Internet:

1. Buscar información
2. Redes Sociales (siendo Twitter la más valorada)
3. Escuchar música
4. Ver pelis y series
5. Ver vídeos de YouTube
6. Uso de *WhatsApp*

En cuanto a la búsqueda de información, los jóvenes destacan dos tipos. Por un lado, las relacionadas con el colegio y por otro lado, las que son de interés personal:

PUI 17 O: Para clase siempre tienes que buscar información y siempre vas a Internet.

PUI 18 A: Pero no sólo para clase, también buscas cosas que te interesen a ti, tienes curiosidad por algo y te pones a buscar información sobre ello, lees, te informas, te culturizas... A los que nos gusta eso, a los demás no sé...

El segundo lugar lo ocupa el uso de las redes sociales, con Twitter a la cabeza. Básicamente las redes sociales de tipo relacional son las más destacadas por los participantes, quienes aluden a la hipercomunicación como uso primordial. De hecho, alguna participante expone literalmente la hegemonía del uso de las redes sociales a la hora de conectarse a la red:

PU2 16 A: A esta edad yo creo que sólo utilizamos Internet para estar en redes sociales.

En términos generales la representación que los jóvenes tienen de las redes sociales es positiva, aunque el exceso de uso es uno de los riesgos que tienden a ligar continuamente en su discurso:

- C 17 A: Las redes sociales han hecho mucho daño, porque al final el ocio de la gente es conectado. Hay gente para la que Internet es la base de su vida y al final necesita ese móvil.

- C 17 O: Depende...

- C 17 A: Necesita que la gente le hable para sentirse bien.

- C 17 A: Es malo Internet (risas).

- C 17 A: A ver que sí que es avance y tú puedes coger el móvil y buscar cualquier cosa pero jo, pero es que estar con gente y tu estar con el móvil pues eso para mi es malo.

- C 18 O: A ver yo creo que todo en exceso al final es malo, si utilizas en exceso las redes sociales en Internet dejas de lado la sociabilidad que tienes físicamente no sé...

Entre tanto, el análisis nos ha mostrado dos excepcionalidades. Por una parte, el empleo de Twitter como herramienta lúdica:

Miranda Chica 17: Yo es que creo que depende de la persona, porque por ejemplo yo uso mucho Twitter pero porque me creé otras cuentas con las que interpreto un personaje ficticio, escribiendo, porque también me gusta escribir. Y conozco además a otras personas del resto de España, que a veces también conozco en persona y eso pero... no sé si me gusta estar en contacto con ellos y es divertido hacer eso.

Y por otra, el uso de Twitter como medio de empoderamiento y participación ciudadana, esto es, como TEP:

PU2 16 O: Pues yo también lo uso para buscar información y para denunciar. Denunciar cosas que a mí me preocupan, yo por ejemplo el Twitter básicamente lo utilizo para eso, para denunciar situaciones políticas injustas, económicas, de todo

tipo... Es que depende del uso que le des, la mayoría de la gente es en plan “aquí estoy con mis amigos o no se qué...”

Las razones lúdicas y de entretenimiento tales como escuchar música, ver películas o series y ver vídeos de YouTube son las siguientes preferencias de los jóvenes:

PU2 16 A: Lo primero que hago es poner spotify, luego twitter

PU1 17 O: Videos en Youtube. Es que al final en Internet puedes tu escoger que quieres ver, no como en la televisión que tienes lo típico de siempre que le interesa a las 4 abuelas que están en casa!

Y en sexto lugar se posiciona el uso de WhastApp. Una funcionalidad que se ha convertido en el uso central que los jóvenes atribuyen a sus teléfonos móviles. Desde hace más de una década los teléfonos móviles han dejado de ser una herramienta exclusiva para realizar llamadas telefónicas, y ya es por todos sabido que los *smartphones*, además de como teléfonos móviles, sirven para hacer fotos, grabar videos, mirar el correo electrónico, estar en redes sociales, llevar la agenda, servir como GPS, etc. De hecho, curiosamente, donde menos han avanzado estos aparatos es precisamente en la calidad de la voz, ya que la calidad de las pantallas, las cámaras y los procesadores avanzan de manera constante:

C 18 O: Yo es que el móvil sólo lo uso para el WhatsApp y poco más y el ordenador para escuchar música o grabar algo o lo que sea.

PU2 16 O: Lo que es el WhatsApp y luego para cuando me aburro Internet es que sobretodo lo uso cuando me aburro en casa. Cuando estoy en casa sin hacer nada, normalmente por el móvil, pero siempre estoy usando Internet. Luego en la calle apenas lo uso para mirar el WhatsApp y poco más.

En relación con el uso de los teléfonos móviles y el *WhatsApp*, los jóvenes asocian conductas multitarea, esto es, comprenden el teléfono móvil como un aparato que les acompaña en todos sus quehaceres diarios, en especial, cuando se encuentran viendo la televisión:

- PU2 16 O: Yo creo que es un poco paralelo o sea tú no paras de hacer algo para

mirar el móvil...

- PU2 17 A: Hacemos las dos cosas a la vez.

- PU2 17 O: Exacto, por ejemplo tú estas comiendo y tienes el tenedor en una mano y en al otra el móvil.

- PU2 16 0: Pues yo no lo veo así, porque tí piensas que haces eso, pero inconscientemente.... piensas que estás haciendo las dos cosas a la vez, pero inconscientemente empiezas a comer más lento...

- PU2 16 0: Pero estas haciendo las dos cosas a la vez.

- PU2 16 O: No, lo veo así....

Por último, puede destacarse que en varias ocasiones han mostrado su malestar respecto al uso excesivo del teléfono móvil cuando esán reunidos presencialmente en grupo o en la lonja. Lo consideran una falta de respeto:

C1 17 O: Cuando estas sólo aún, pero cuando estas con los amigos... ¡es una falta de respeto!

6.3.2.3. Motivaciones de uso de Internet

“¿Qué motivos os llevan a conectaros a Internet?” Ésta ha sido la cuestión empleada para profundizar y conocer las razones que animan a los jóvenes a usar Internet en su tiempo de ocio. El análisis del discurso nos ha proporcionado un total de 10 motivos por los que los jóvenes deciden conectarse a la red:

1. Por aburrimiento

PU2 17 A: más que nada cuando nos aburrimos

PU2 16 O: Aburrimiento, yo cuando me aburro miro el móvil, si no me aburro ni lo miro, si estoy de jaia por ahí no miro el móvil para nada, excepto cuando estoy en

casa. Yo creo que se ha vuelto como en una alternativa muy fácil al aburrimiento, no sé en vez de buscar otra cosa, vamos a hacer algo, ¡no!

Cogemos el móvil y me entretengo

2. Para desconectar

PU1 18 O: Lo uso también para desconectar, jugar y ese tipo de cosas.

PU1 17 O: “Te conectas y desconectas” jejej

3. Por costumbre

PU2 18 O: Pues como la gente que llega a casa y enciende la tele

CI 17 O: Twitter, Instagram, WhatsApp se terminan convirtiendo en costumbre, el sacar el móvil y mirar

4. Por vicio

C 17 O: Es que muchas veces no tienes mensajes y por si acaso miras el móvil

PU1 17 A: por qué estamos enganchados, por el vicio

5. Por comunicación

PU1 17 O: Pues que te evades un poco no... porque en clase tienes que estar centrado y con Internet puedes hablar de lo que quiera con otros compañeros...

C 16 A: Y es que para quedar con alguien es más fácil mandarle un WhatsApp

6. Por influencia del grupo

PU2 17 A: Que todo el mundo está conectado

PU1 17 A: Chica 17: Joe porque todo el mundo está conectado! Y si todos tus amigos están ahí pues tu también!

7. Por curiosidad y cotillear

PR 17 A: Si, jejej Te metes en Instagram y empiezas a ver fotos en plan a ver que ha echo este, a ver con quien está ésta....

PR 17 A: Y para fisgar

8. Por entretenimiento

PR 17 O: Si, que también uso Internet para entretenernos un poco, porque igual estas aburrido esperando a que te contesten o lo que sea y pues te metes a Twitter a cuentas que tiene todo el mundo de cosas graciosas o así para reírte un rato.

PU1 17 O: Yo creo que sí porque cuando estoy haciendo cosas Internet me resuelve las dudas y luego si por ejemplo estoy descansando o viendo alguna cosa pues eso me ayuda más a centrarme en lo que no es la obligación y Internet me ayuda a desconectar y centrarme en algo que me gusta, de ocio. Al fin y al cabo yo uso Internet para entretenerme.

9. Por estar informado

PU2 17 O: yo llego a casa y lo primero que hago es mirar el Instagram, el WhatsApp, miro El Marca... Por informarme un poco también

10. Por ocupar los tiempos intersticiales (Burbujas de Ocio)

PU2 17 A: O cuando estas esperando al autobús, cualquier cosa o tal...

PU2 17 A: Y en el metro, quitando la gente que va leyendo, que otros leen en el móvil, todo el mundo está con el móvil..., aunque a mi en el metro no me parece una mala opción sinceramente

6.3.2.4. Beneficios percibidos del uso de Internet

Conocer cómo los jóvenes definen su ocio en Internet y saber qué usos hacen de la red

nos ayuda a comprender la percepción que tienen de su E-ocio. Sin embargo, ahondar más detalladamente en la temática y conocer cuáles son sus motivaciones para conectarse a Internet y los beneficios que perciben, nos ayuda más aún a poder interpretar en profundidad, y desde un punto de vista subjetivo, cual es la percepción que los jóvenes tienen de la influencia de las tecnologías digitales en su ocio.

Entendiendo por beneficio lo que es visto como algo ventajoso, la mejora de una situación o la consecución de logros a nivel personal, del grupo o la sociedad (Driver, Brown y Peterson, 1991), a continuación, se exponen los beneficios que los propios jóvenes, a través de su discurso, han manifestado. Un total de 10 beneficios que se van a exponer haciendo uso del mismo lenguaje que los protagonistas del estudio han empleado, y que encajan a la perfección con la distinción realizada por los investigadores Drivers y Bruns, (1999)³⁵:

1. Entretenimiento

PU2 17 O: Comunicación y luego no sé entretenimiento también. Porque no sé... igual no tienes nada que hacer y yo por ejemplo no vivo en Mungia, vivo a las afueras de Mungia, entonces igual no tienes nada que hacer y dices va pues voy a buscar esto en Internet o voy a ver unos vídeos de no sé qué o voy a buscar unas partituras para la guitarra

PU2 16 O: Información instantánea muchas veces, por ejemplo cuando fue hace tiempo lo de Gamonal pues eso me aportaba información al momento que no aparecía ni en la televisión, ni en los periódicos luego también te hace reír, una par de chistes que encuentras jejej pues también te hace reír y al final te alegras!

2. Desconexión

PU1 16 A: Pues desconectar un poco. Yo digo buuu cuantas cosas tengo que hacer y digo media hora y me pongo

3. Fomentar la creatividad

³⁵ Beneficios psicológicos y fisiológicos, beneficios sociales y culturales, beneficios económicos y beneficios medioambientales.

PR 17 A: Pues a mí me hace pensar también, y eso al fin y al cabo es creatividad también, porque siempre no puedo estar utilizando lo mismo para cada personaje distinto que tengo, entonces tengo que inventarme para cada uno, una cosa diferente, entonces eso....

PR 18 A: Pero es que eso no tiene que ver nada con lo nuestro, porque lo nuestro no es nada creativo ejeje

4. Comodidad

PU2 16 A: no sé tienes mucho más a mano... Por ejemplo quieres hacer un plan para el fin de semana, pues preguntas ¿que vamos a hacer? y haces

C 18 A: Copiar pegar y llegas al 5!

5. Libertad

PU3 17 O: Es que al tener el acceso puedes hacer lo que quieras y cuando quieras

6. Estar informado

PU2 16 O: Información instantánea muchas veces, por ejemplo cuando fue hace tiempo lo de Gamonal pues eso me aportaba información al momento que no aparecía ni en la televisión, ni en los periódicos luego también te hace reír, una par de chistes que encuentras jejej pues también te hace reír y al final te alegras!

PU1 17 O: Yo por ejemplo Twitter lo uso, hombre yo sigo a mis amigos y mis amigos me siguen, bueno lo que se hace en Twitter, pero a parte sigo y lo uso mucho como medio de comunicación, sigo a las cadenas de televisión importantes o a los periódicos importantes, independientemente de la ideología que tengan y, lo que ha dicho Mikel, que lees la misma noticia. Y si se repite mucho y es un tema recurre, lo ves desde diferentes puntos de vista.

7. Estar comunicado

PU2 17 O: hablar con la gente que no puedes ver entre semana y hablas por WhatsApp. Cercanía.

PU2 17 O: Comunicación y luego no sé entretenimiento también. Porque no sé... igual no tienes nada que hacer y yo por ejemplo no vivo en Mungia, vivo a las afueras de Mungia, entonces igual no tienes nada que hacer y dices va pues voy a buscar esto en Internet o voy a ver unos vídeos de no sé qué o voy a buscar unas partituras para la guitarra

8. Conocer otras personas

C 17 A: Muchas facilidades o por ejemplo para buscar información o conocer a personas de otras partes del mundo

9. Aprender

PUI 17 O: A veces te enseña cosas que no sabías o que no te enterarías de ninguna otra forma sobre los temas que te interesan o es como que te vas haciendo tu pequeño telediario, o luego, yo que sé! Simple y sencillo entretenimiento que te metes en Internet para reírte un poquillo y ya está, no tiene ningún otro fin

10. Ahorrar o “es gratis”

C 17 O: Es más fácil encontrar algo en Internet y hablar con gente que vive en la otra punta, además siendo gratis.

PUI 17 O: Pero es una gran herramienta porque de gastarte 40 céntimos en una llamada a gastarte, yo que sé, 0,5 kilobytes en un mensaje pues es diferente. Es mucha diferencia, es un ahorro de dinero bastante remarcable.

Además, es conveniente resaltar que, pese a que la pregunta sobre los beneficios del E-ocio se centrara en conocer los beneficios en positivo, se dieron reacciones negativas. Expresiones tales como: la negación rotunda de beneficios, adicción, pérdida de vista, malos entendidos, estrés, constante comparación, distracción...

PU2 17 A: Y luego también todos los malentendidos que traen las conversaciones por WhatsApp y por lo que sea no estas de acuerdo con una persona, y te lo tomas tu, aunque no te esté diciendo eso, tu ya te lo estas tomando como en plan “no te estoy diciendo eso peazo de tonta!”

PU2 16 O: Yo muchas veces por el WhatsApp tengo que poner en plan oye es broma eh! Porque luego lo vuelvo a leer y es en plan; oye perdona que igual suena un poco mal...

6.3.3. Riesgos y Oportunidades del E-ocio

El tercer bloque de análisis del estudio está dedicado exclusivamente a conocer los riesgos y las oportunidades que los jóvenes asocian a su ocio en Internet. Se trata de continuar recolectando datos que nos ayuden a tener una visión, lo más completa posible, de la representación, positiva o negativa, que tienen los jóvenes de la influencia que ha supuesto la red en su ocio.

Somos conscientes de que analizar las representaciones sociales no es una cuestión baladí y que en su concepción influyen factores externos tales como la familia, el entorno, la educación recibida o el nivel socioeconómico que predisponen notablemente su cariz. Sin embargo, consideramos que la representación, al ser formulada por sujetos sociales, siempre es portadora de un significado asociado que le es inherente y que, por tanto, no se trata de una simple reproducción, sino de una complicada construcción fruto de la unión de diversos aspectos que conforman al individuo.

En este sentido, mediante este nuevo enfoque de aproximación a la representación juvenil del E-ocio, buscamos otro posible argumento que, de alguna manera, nos arroje luz acerca de las causas que pueden tener influencia en que los jóvenes hagan un uso superficial y pasivo de Internet. Si los jóvenes se posicionan ante Internet con una actitud defensiva es entendible que sus usos queden limitados; en otros términos, es comprensible que si tienen una representación negativa de Internet, lo perciban con desconfianza y recelo.

En definitiva, a continuación exponemos los riesgos y las oportunidades que los jóvenes ligán al uso de Internet y que plasmamos de manera esquemática en la figura 19.

6.3.3.1. Riesgos percibidos

En el capítulo 2 del marco teórico se describían los principales siete riesgos que tienden a ligarse al uso de Internet: riesgos de contenido, de contacto con desconocidos, de privacidad, comerciales y técnicos, consecuentes del uso abusivo de la red, el acoso virtual y la superficialidad, distracción o pérdida de tiempo que puede inducir el uso de Internet. Todos estos riesgos han sido nombrados por los jóvenes participantes en el estudio, pero además, han destacado cinco más que a priori no se contemplaban en el capítulo: la falta de formación, el no hacer un uso provechoso de las tecnologías digitales y en vez de avanzar, retroceder, riesgos de carácter físico, comunicativos y de procrastinación.

Un total de 12 riesgos que los jóvenes participantes han asociado al uso de Internet en sus vidas, tres de los cuales han sido más repetidos: los riesgos de pérdida de privacidad, los riesgos consecuentes del uso abusivo de la red y la falta de formación. Veamos a través de sus propias testimonios en qué sentido y contexto se refieren a estos riesgos.

En primer lugar, los riesgos de privacidad son los más repetidos por los jóvenes, quienes señalan que este tipo de riesgos pueden darse por una doble razón. Por un lado, porque, en primera persona, tienden a dar más información que la necesaria y en cierta manera son responsables. Es lo que en la teoría hemos denominado como paso de la intimidad a la extimidad. Y, por otro lado, porque existen espías o personas que, con malas intenciones, buscan conseguir información en pro de sus intereses personales. La conversación que mostramos a continuación refleja perfectamente la percepción que se tiene del control de datos por parte de terceras personas:

- PU2 16 O: *Hay un control masivo de datos*

- PU2 16 A: *Va da igual el control, hoy en día se controla la gente sola diciendo estoy aquí, estoy allí, pone la foto, la ubicación del Facebook, había una serie de estas en plan CSI de una asesinato que había habido en un metro y los asesinos*

habían sido unos 10 pavos con mascarar y dice una pava que pasaba por ahí: ¿sabíais lo que habría hecho yo si habría entrado en el metro y hubiese visto a estos? Subir una foto a Internet, se ponen a abrir Instagram y 50.000 fotos de los pavos con las mascarar. Es que hoy en día está todo controlado en Internet, pero tú sólo, le hacemos el trabajo a la policía.

- PU2 17 A: Es que sales de casa y muchísima gente pone “de compras con Ane o con Sara”, es que tu mismo ya estas diciendo lo que estas haciendo y voy a salir ahora casa, donde estas...

- PU2 16 A: Eso es lo que tu sacas, luego también esta la información que sacan los estados o gobiernos que sin que tu quieras, es decir, tu desde el primer momento en el que tienes un móvil saben cual es tu situación porque aceptas la latitud del google o no se qué...

Asimismo, al riesgo de pérdida de privacidad asocian la falta de una legislación vigente que nos proteja:

PU1 17 O: Otro riesgo que yo le veo muy importante es que la legislación de Internet, que Internet no esta legislado a nivel mundial, internacional entonces, por ejemplo, cuando aceptas los términos y condiciones de cualquier página web o aplicación que te bajas esos, que al final lo aceptas sin mirar, esa información normalmente, casi todas las aplicaciones son americanas, y no depende de la legislación europea controlar la información como ciudadano europeo, español o vasco, eso sí que asusta un poco más, porque pueden hacer con ello lo que quieran.

En segundo lugar, los jóvenes sitúan el riesgo que supone hacer un uso abusivo de la red. Hacen referencia a posibles problemas de adicción, generar dependencia y restar tiempo personal o de estudio en procrastinar, esto es, dejar de hacer algo importante y costoso para, en su lugar, ocuparse de pequeñas cosas más urgentes pero mucho menos relevantes.

PU2 16 O: cada vez es peor, yo creo que por ejemplo los del 97 nos salvamos un poco pero los del 2000 y poco pa’ adelante a mi me preocupa. Ver niño de 6 años con un móvil más grandes que ellos casi y que están ahí todos reunidos ahí con el móvil es

como ¿donde se han quedado esos juegos que hacías tu con los colegas en el futbito?

PU3 17 O: Muchas veces tenemos que hacer cosas e Internet te roba tiempo. Miras el Facebook, el WhasApp, Tuenti, Twitter, juegos...

Y el tercer riesgo por el que los jóvenes muestran preocupación es el referente a la falta de formación. Es así que consideran que esta falta de formación deriva en consecuencias negativas como, por ejemplo, no ser conscientes de las consecuencias de exponer todo en Internet.

PU3 17 OP: Si, pero yo creo que si lo utilizas bien no tiene muchos riesgos, porque por ejemplo en la televisión siempre dicen que puedes contactar con gente rara, pero si sabemos que tiene ese riesgo pues no nos vamos a ponernos a hablar con gente que no conocemos.

Sin embargo, a la falta de conocimientos ligan lo que supone no tener acceso a Internet, esto es, les preocupa la brecha digital de acceso a la red por motivos económicos

CI 16 A: Ahora mismo si no tienes Internet estas aislado.

CI 15 a: Por eso al final es malo porque ha llegado un punto en el que si no tienes Internet no puedes hacer muchas cosas que te mandan que tienes que hacer

Al margen de estos tres riesgos, que son los más mencionados, otro de los riesgos que los jóvenes señalan es la dificultad que tienen a la hora de discernir qué contenidos son, o no, veraces. Resaltan el cambio del rol del docente (capítulo 4) que ha pasado de concebirse como la figura central en el aula, en cuanto a la posesión de la información y el conocimiento certero, a ser un facilitador y acompañante del alumnado en su proceso de desarrollo y el problema de la infoxificación de datos:

CI 16 A: Y claro muchas veces encima los trabajos por ejemplo el profesor te dice “no, eso no es así” y claro tu lo has buscado en Internet y en Internet venía a así, y claro si tu buscas una definición y te pone tal t luego el profesor te dice que no es así, pues tampoco puedes hacer mucho.

PU3 17 O: Es que el contenido es lo mismo que antes, nunca vas a saber que

información es verdad y cual mentira.

El riesgo de contacto con desconocidos lo ligan al “anonimato”, característica propia de la red. Un rasgo que puede dar pie a conocer a personas con malas intenciones. Si bien son conscientes que este mismo problema puede surgir en la vida presencial y que es el uso responsable de Internet lo que puede evitar estos problemas. Los jóvenes enfatizan que el anonimato propio de la red facilita aún mas que puedan darse este tipo de problemas relacionados con violaciones, secuestros ,etc.

PR 17 A: Pero si uno te quiero raptar lo tiene bien fácil. Joe mira el Instagram donde ha subido la foto, en Twitter o por donde sueles salir...

Esta conversación que surgió en uno de los grupos de discusión lo muestra:

- PU2 18 A: Porque puedes encontrarte con todo tipo de personas...

- PU2 17 A: Hombre yo creo que con cualquier tipo de persona puedes encontrarte en la calle también, la cosa es como actúes tu frente a esa persona.

- PU2 18 A: Claro.

- PU2 17 A: Ya pero hay muchos más engaños por Internet.

- PU2 17A: Ya pero tu también tienes que saber a no ser una engañada.

- PU2 17 O: Y saber elegir. Yo por ejemplo para hacer amigos se que no voy a utilizar Internet igual conozco a alguien en algún lado y luego, aunque no la conozca mucho, pues hablamos. Pero nunca voy a coger una persona al azar de Twitter; si no le conozco de nada.

Otro de los riesgos que apareció en los debates ha sido el derivado de estafas comerciales o daños de carácter técnico como por ejemplo, virus informáticos. Estos peligros de la red provocan desconfianza en los usuarios a la hora de realizar determinadas prácticas de ocio como por ejemplo comprar:

- PU3 17 O: Yo miro el precio pero no compro.

- PU3 17 A: *¿No te fías?*

- PU3 17 O: *Yo miro las cosas pero no compro por Internet es que no me gusta dar mi cuenta*

- PU3 17 A: *Jo pues con el PayPal puedes comprar en China y estas seguro que te va a llegar*

- PU3 18 O: *Si a ver luego que te mandan!*

- PU3 17 A: *A mi me va bien!*

- PU3 17 O: *Yo prefiero ir físicamente a la tienda que tengo más confianza*

Además, señalan que es muy común aceptar autorizaciones de descargas de programas o aplicaciones sin leer previamente las condiciones que se indican. Resaltando que se trata de una técnica que emplean los comerciantes para que no nos detengamos en su lectura y se acepten cuestiones que es probable que en un futuro puedan afectarnos:

C 18 A: Y muchas veces hay permisos y así cuando te bajas algo y que la final nunca lo lees! Que todo el mundo le da a acepto, acepto... ahí te avisan... pero...

C 17 A: Te lo ponen en chapa para que no lo leas!

El acoso escolar también aparece como riesgo en los debates, pero en un segundo plano, y siempre ligado al engaño. Pese a que, como veremos más adelante, una gran parte de la formación sobre el uso de Internet se centra en informar a los jóvenes sobre riesgos y *ciberbullying*. Por último, los jóvenes también han mencionado que las TIC e Internet más que ayudarnos a avanzar nos están conduciendo a retroceder, haciendo alusión al ejemplo de la escritura:

C 17 A: Y yo creo es que si haces todo por ordenador vamos a llegar un punto que no vamos a saber escribir. Y eso es incultura, no?

Aún mas exteriorizar las consecuencias del uso de Internet en problemas de índole físico. Como por ejemplo dolor de cabeza, de espalda, estrés ,etc.

PU2 16 O: Falta de imaginación, bua ahora mismo... al final yo creo que el uso te crea un estrés, te agobia, al final acabas dependiendo de lo que pasa en las redes sociales y por ejemplo al final eso te marca o crees que te marca en la vida personal lo que te pasa a tí en las redes sociales. Y bua yo creo que eso crea bastantes problemas.

PU2 17 O: También yo, por ejemplo, si estoy mucho tiempo en Internet pues estoy cansado, me duelen los ojos, entonces hay que regular eso para saber cuando hay que parar.

En este apartado, además de preguntar a los jóvenes sobre los riesgos que asocian a Internet, se ha aprovechado para cuestionarles si consideran que son conscientes de estos riesgos. En su mayoría todos han afirmado que sí son conscientes de los peligros de la red, pero afirman que continúa siendo muy común realizar prácticas que ya se han convertido en hábitos, como puede ser la aceptación de condiciones de autorización sin leerlas previamente, que son difíciles de corregir:

- PU116 A: Pero yo personalmente no empezaría a hablar con alguien que no conozco de nada.

- PU1 17 A: De alguna manera te lo estas buscando porque...

- PU1 17 A: Vale te lo estas buscando porque tú no piensas realmente las consecuencias que tiene, las sabes pero no piensas que te pueda pasar a tí.

- PU1 17 O: Ya

- PU1 17 A: Es como cuando dices a no sé quien le ha pasado esto, pero no eres consciente de que te puede pasar a ti! Nunca piensas que un accidente te puede pasar a ti o a alguien de tu familia cuando escuchas de otra gente, hasta que te pasa.

- PU1 17 A: Ya pero hay veces que la gente no se da cuenta de realmente las consecuencias que puede tener. Y eso es verdad porque muchas veces la gente dice si no se qué, pero no piensas que realmente te puede pasar a ti. Porque todos acabáis de admitir que todo eso son paranoias, ¿por qué? porque no pensáis que os puede pasar, pero os puede pasar.

Por último, es conveniente destacar que los jóvenes tiende a resaltar la figura de los *hackers* cuando realmente a quienes quieren referirse es a los *crackers*. Tal y como han mostrado conciben a los *hackers* como personas dañinas, esto es, han adoptado la imagen que tiende a plasmarse en los medios de comunicación de masas. Una imagen distorsionada de lo que en realidad supone ser *hacker* y actuar en base a la “ética *hackers*”. Un *hacker* no es un delincuente o un pirata informático, tal y como suele concebirse, sino que es una persona que se dedica a programar de manera apasionada y entiende que su deber es compartir información y elaborar software gratuito (Himanen, 2004). De hecho la ética de *hacker* se funda en el valor de la creatividad y consiste en combinar la pasión con la libertad, la conciencia social, la verdad, la anti-corrupción, la igualdad social, el libre acceso a la información (conocimiento libre), la accesibilidad, la actividad y la preocupación responsable. Una conceptualización que difiere mucho de lo que los jóvenes consideran:

PU1 18 O: Es bastante pero también por ejemplo los hackers tiene más recursos, o sea la gente que le gusta, que se dedica a ello, cada vez tiene más recursos para trampearle. Por ejemplo a mi ama el Internet un día puso no sé qué, bueno que tu puedes saber en el email a donde has accedido, desde donde y a que hora y que si sitio de Bilbao, y un día nos avisó el correo que alguien había accedido al email de mi ama desde Madrid, y no era cierto. Ese tipo de cosa pues te, no sé te dan miedo, porque al final mi ama lo usa bastante para el trabajo y tal y no es un cosa... pero hay cosas que si que son peligrosas y yo por ejemplo no sabía que nadie se podía meter en tu cuenta sin tener tu contraseña.

PU2 17 A: Si, para que sepamos nosotros cómo hay que utilizar Internet, en que momento y no todo el día, no sé... encima ahora con todos los hackers que hay te pueden liártela y en cualquier momento hacerte cualquier burrada, con tu cuenta o así... Encima es que la gente que envía fotos desnudas y así, es que a mí me parece un escándalo. Igual la gente dirá a bueno si yo cojo y me saco una foto desnuda y se la envío a un amigo pero ese amigo no la va a pasar, ja! Detrás hay unos hackers, gente que sabe un montón que puede coger esa imagen y extenderla por todo el mundo. Que al final ostras!

6.3.3.2. Oportunidades percibidas

Internet es un gran repositorio de información y conocimiento que actúa como una ventana abierta al mundo, tanto es su parte positiva como negativa. Uno de los participantes afirmaba que “Internet es como una librería” (PU2 16 O). Ahora bien, ¿qué oportunidades y ventajas perciben los jóvenes del uso de Internet?

El análisis de discurso referente a las oportunidades que los jóvenes identifican de la red se encuentra en total consonancia con los principales usos que los jóvenes hacen de Internet y que se han expuesto en el apartado 6.3.2.2. Esto es, para los jóvenes Internet supone, básicamente, una oportunidad para informarse y comunicarse. Estar informado de todo tipo de cuestiones al instante y de manera cómoda y sencilla, y poder comunicarse con cualquier persona, independientemente de donde se encuentre. Dicho de otro modo, los jóvenes, en término generales, identifican la red como TIC, esto es, como una herramienta y espacio de información y comunicación.

Los jóvenes valoran positivamente la disponibilidad de información actualizada, en cualquier momento y accesible desde cualquier lugar a través de su teléfono móvil. Dicho de otra manera estar informados y en constante comunicación 24/7, 24 horas, durante los 7 días de la semana:

PU2 16 O: Información instantánea muchas veces, por ejemplo, cuando fué hace tiempo lo de Gamonal pues eso me aportaba información al momento que no aparecía ni en la televisión, ni en los periódicos, luego también te hace reír, una par de chistes que encuentras jejej pues también te hace reír y al final te alegras!

PU1 17 O: En cualquier momento que estas en la calle y necesitas saber algo al momento coges el móvil, entras en Internet y con el 3G y 4G de ahora lo tienes en el momento.

Además, aprecian el no tener la necesidad de depender de un horario fijo para ver la televisión y la posibilidad de contrastar la información que reciben:

PU2 17 A: Jo pero yo por ejemplo igual quiero ver las noticias y las noticias tienen un horario y si no puedo ver en ese horario pues yo luego me conecto y las veo, y lo que a mi me interesa y lo que quiero, y lo busco yo. Y si no tuviese conexión a Internet no podría.

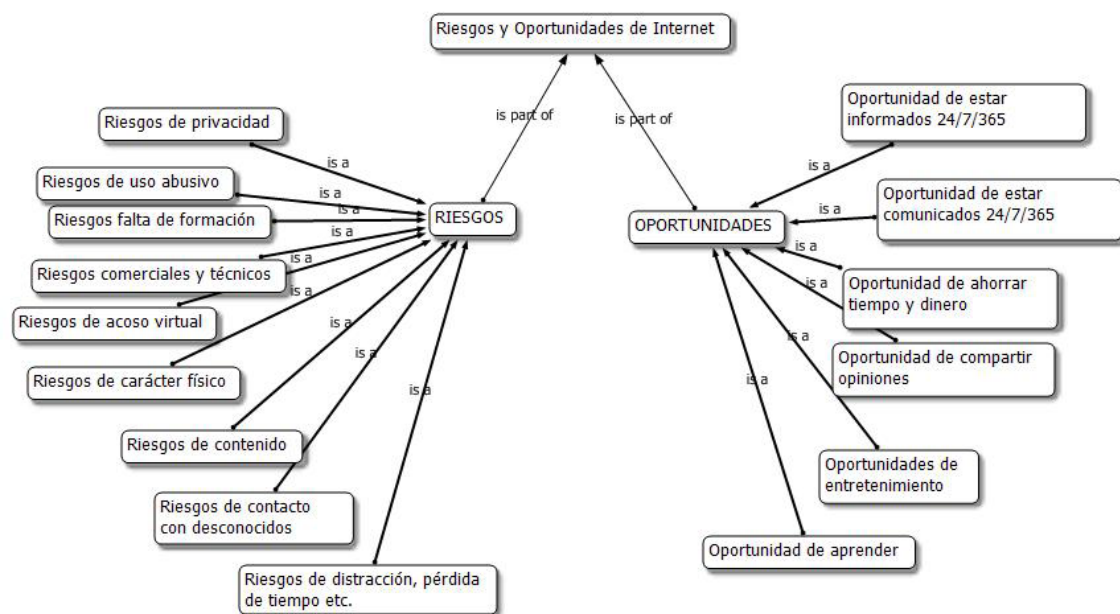
PU1 17 O: Es que en Internet puedes constatar diferentes puntos de vista y sacar lo tuyo propio.

Igualmente, la posibilidad de ahorro de tiempo y dinero, disponer de distintas opciones de entretenimiento (escuchar música, ver series, ver películas ,etc.) y poder aprender y compartir opiniones son oportunidades que, aunque en menor medida, también están presentes en su discurso:

PU2 17 A: Pero por ejemplo tema piercings, ropa, libros igual en una tienda normal te cuesta el doble de lo que en Internet te costaría y que encuentras en Internet cosas fiables que sabes que te va a llegar a casa tal y cual, cosas que igual en una tienda normal no lo encontrarías

PU1 17 O: Y te ahorra mucho tiempo, porque antes igual la de historia te mandaba un trabajo y tenías que ir a la biblioteca, leer un montón y ahora, sin embargo, pones lo que quieres y te aparecen un montón de cosas sobre lo que quieres. Entonces ese trabajo de filtrarte la información y no tener que ir y perder mucho tiempo pues... esta bien!

Figura 19: Riesgos y oportunidades de Internet percibidas por los jóvenes



Fuente: Elaboración propia herramienta "Vista de Red" Atlas.ti

6.3.4. Aprendizaje, participación y empoderamiento en red

El análisis de los usos y la percepción de riesgos y oportunidades de Internet nos va indicando que la representación que los jóvenes tienen de la red se fundamenta en concebirla como un medio y un espacio de carácter meramente. La bibliografía revisada previamente y la hipótesis de partida marcada en el inicio del estudio se planteaba en este sentido, por lo que no es de extrañar que los resultados giren en esta misma dirección.

Sin embargo, esta investigación pretende ahondar más en conocer la representación que tienen los jóvenes de Internet como herramienta de espacio y aprendizaje y generación de conocimiento (TAC) y empoderamiento y participación ciudadana (TEP). Debido a que esta opción no se trata lo suficiente se decidió dedicar una serie de cuestiones a conocer más en profundidad esta vertiente de las TIC menos estudiada hasta el momento.

6.3.4.1. Aprender en red (TAC)

Con el objetivo de incidir en la percepción que los jóvenes tienen de Internet como herramienta o espacio de aprendizaje y generación de conocimiento de manera colectiva se les realiza la siguiente cuestión: “¿Consideráis que Internet es una herramienta o espacio de aprendizaje?”

Para el análisis de las respuestas dadas al respecto se emplearon un total de 62 códigos. De los cuales 52 estaban relacionados con una respuesta afirmativa, 9 aludían a afirmaciones negativas y en una ocasión se recurrió al “depende del uso” que se realice de la red. Las respuestas afirmativas, esto es, las que atestiguan que Internet es una herramienta o espacio virtual de aprendizaje, han girado en base a dos ideas: lo que se aprende y a través del medio, aplicación o servicio digital que se emplea.

En cuanto a las herramientas digitales de aprendizaje se nombran vídeos de YouTube, plataformas educativas tales como Moodle o Educamos, foros, videotutoriales, blogs o la red social Twitter:

CI 16 A: Yo hay muchas veces que si no entiendo algo de clase, busco en Youtube algún vídeo.

CI 16 O: Por ejemplo en tecnología nosotros tenemos un moodle donde el profesor sube vídeos, teoría y ejercicios, y todo lo que damos, es parecido a la plataforma...

Ahora bien. ¿qué aprenden? Entre las respuestas recogidas la más repetida ha sido “todo tipo de información”. No obstante, los jóvenes han afirmado que en Internet aprenden vocabulario, idiomas, cocina, costura, tocar la guitarra, canciones y contenidos que se dan en clase. Mostramos varias citas que apoyan estas afirmaciones:

PU2 16 A: Mi tío estaba haciendo un curso de Euskera por Internet. Tu pagas por eso cursillo, lo haces y tienes una profesora que a ver es online pero detrás hay una persona que te corrige y te dice has fallado en esto, esto y esto y así vas sacando el curso.

C 17 O: Ya pero si quieres hacer una tarta de no se que... entras en Youtube y te aparece todo lo que quieras.

En cuanto a quienes afirman que no consideran Internet como herramienta de aprendizaje mencionan que la red es una herramienta que genera distracción y que en caso de aprender algo, depende de la calidad de las conexiones:

C 18 A: A ver que al final quieres intentar estudiar con Internet pero al final te lías y entras en Instagram, etc.

PUI 17 A: porque por mucho que en Twitter sigáis a gente, eres curioso o esa gente me parece una chorrada (buenooo risas) No aprendes nada útil!

6.3.4.2. Colaborar, compartir y opinar en red (TEP)

Utilizar la tecnología digital para empoderarse y participar, colaborar y opinar en Internet significa dar un paso en la apropiación de las TIC y hacer un uso de la red proactivo, consciente

y con espíritu constructivo. Esto es, supone ser competente digital. Lo que significa que no basta con adquirir una serie de conocimientos y habilidades digitales, sino que es necesario cultivar una actitud digital, unos valores propios de una red de redes interconectada. Dicho de forma, no basta con “saber”, es necesario “saber hacer” y, lo más importante aún, “saber ser” en la esfera virtual (Ferrari, 2013).

El análisis de los E-usos y la percepción de oportunidades de Internet va marcando una tendencia en lo que respecta a la representación que los jóvenes tiene de las tecnologías digitales como TEP. De manera natural, y en un primer momento, no destacan realizar este tipo de usos de la red, ahora bien, al preguntarles directamente, ¿qué opiniones manifiestan?

Cuando se les cuestiona sobre el uso de Internet como herramienta de participación surge un silencio común. Este silencio indica, en la mayoría de las veces, que no comprenden la pregunta o es la primera vez que reflexionan acerca del uso de Internet como herramienta de participación. Del análisis conjunto de los datos no se puede extraer una postura de conjunto del todo clara, ya que, mientras unos se posicionan rotundamente en que no utiliza la red de esta manera:

PU2 16 O: No, ni de palo! Yo Internet lo veo para cuando estas tú o yo por ejemplo soy participe de una cuenta en la que difundimos información, es decir, somos una organización y difundimos información, pero eso es más que una actividad de tiempo libre, es más un compromiso que tienes, no lo veo como tiempo libre, es como vamos a hacer esto y luego ya libre!

C 17 A: No, no soy de esas. Más que nada porque, por ejemplo, subir un trabajo más de una vez si lo he pensado pero un trabajo que está bien hecho, en plan en grupo o lo que sea a ver pensado en subirlo en Internet, pero es que tampoco sé como se sube. Soy más de las que sólo lo utiliza, aportar poco.

Otra parte de los participantes muestran su predisposición positiva ante el uso de las TIC como TEP al emplear los términos “compartir”, “opina” y “participar” en su discurso. Veamos más en detalle a qué se refieren cuando utilizan estos términos.

Cuando los jóvenes manifiestan que “comparten” en Internet se refieren al uso que hacen de las redes sociales para compartir fotos, vídeos o sus vidas personales a través de estas o *WhatsApp*. En varias ocasiones nombran la idea de compartir trabajos a través de alguna plataforma que aglutina todo tipo de trabajos que los propios usuarios cuelgan en ella, tipo “El Rincón del Vago”:

PU2 16 A: Yo si he subido algún vídeo a Youtube...

PU2 16 0. En las redes sociales compartimos nuestra vida

C 16 A: Si te encuentras mal y lo escribes en Twitter ya estas compartiendo lo que sientes

PU2 17 A: Lo que pones en Twitter y todo al final lo que estas haciendo es compartir información

En uno de los grupos de discusión surgió debate en relación a la idea de compartir videotutoriales en YouTube, pero no como actividad propia de los jóvenes participantes, sino como práctica asociada a personas de Sudamérica:

- PU2 18 O: Yo creo que eso aquí no hay tanto, porque cuando en biología vemos vídeos son todos de sudamérica

- PU2 17 A: Es verdad!

- PU2 18 A: Yo creo que eso también es por los derechos de autor, porque cuando estuvimos buscando unas pruebas científicas o unas investigaciones, como las de aquí tiene derechos de autor hay que pagar, y las de allí son gratuitas. Entonces yo creo que como lo de YouTube es gratuito y las de aquí hay que pagar...

- PU2 16 A: Es verdad

- PU2 18 O: O literatura española y no hay explicaciones de gente española... sabes que a mi me da igual quien nos lo explique

- PU2 17 A: Si, pero es super curioso.

Los jóvenes también “opinan” en red, esto es, muestran sus valoraciones respecto a diferentes temas a través, básicamente, del uso de las redes sociales de carácter social, en concreto, Facebook y Twitter. En el análisis han salido dos casos: criticar a la clase política y valorar el servicio de un hotel:

PU2 16 A: cuando retweeteas ya estas diciendo que piensas lo mismo.

PU1 18 O: Alguna vez si he comentado alguna noticia del correo, si me parece interesante... Hay mucha gente, por ejemplo, con el tema del aborto, hay mucha gente que dice el aborto tiene que estar, no se les tiene que dejar que aborten tal, no sé una ideologías un poco conservadora, pues en ese caso yo les he contestado alguna que cada uno es libre de hacer lo que quiera y que tiene que tener derecho a hacer lo que quiera. Una persona de por ahí no puede decir lo que tienes que hacer con una cosa que es tuya.

PU2 16 A: A bueno si cuenta, el año pasado nos fuimos a un hotel y como queríamos el presupuesto más bajo pues nos dijeron uno, que nos dijeron que era bajo y yo me metí en Internet ara mirar lo q ue ponía sobre él y todos los comentarios eran en plan “es una mierda, es super malo” y cuando fuimos quitando el aspecto de fuera que era un poco viejo y as, el servicio y así y la comida estuvo genial, y yo si me acuerdo que al volver puse “no es para tanto, los servicios muy bien”, y si eso cuenta como colaboración yo eso si que he hecho.

PU2 18 A: Igual compartir información si que se hace porque claro por ejemplo, en twitter si tu pones un comentario de algo que te ha gustado que ha dicho un político o un periodista o lo que sea lo estas compartiendo porque quieres que la gente también lo lea y sepa tu opinión y quieres convencer con tu opinión, y eso también se hace en Facebook.

En este momento del debate, también se nombra, aunque tan sólo en una ocasión, la temática de “los foros de debate”. El ejemplo que se aporta es el referente a Forocoches, foro no especializado en el que se dan debates sobre todo tipo de temáticas. Una de las entrevistas en profundidad se realiza con el participante que muestra su participación activa en el foro. Exponemos a continuación un extracto de la entrevista.

- Moderadora: Cuéntame tu experiencia en los foros. ¿Como así que te interesaste por los foros?

- PU2 17 O: Pues no sé... Las primeras veces estaba mirando cosas del móvil y me di cuenta que es como tener una cosa aparte o sea... No sé como explicarlo.

- Moderadora: Tranquilo, con tus palabras

- PU2 17 O: Pues yo por ejemplo el forocoches, que te dije la otra vez, pues no sé me hacía gracia como era el ambiente, la comunidad y por la temática.

- Moderadora: ¿Y que te aporta participar en los foros?

- PU2 17 O: Si, muchas veces aprendo cosas que no sabía, y leyendo respuestas o noticias o lo que sea, o comentarios, pues vas aprendiendo.

- Moderadora: ¿Y tú también opinas y aportar tus comentarios?

- PU2 17 O: Si, también

- Moderadora: ¿Y participar en los foros que significa para tí?

- PU2 17 O: Pues me entretiene, pasando páginas y páginas se te va pasando el tiempo. Se puede leer otras opiniones que tiene la gente, puedes debatirlo, puedes argumentar, puedes asentir directamente... Yo lo veo muy positivo para tener información, y para cualquier pregunta o lo que sea, lo preguntas y en 15 minutos ya tienes 3 respuestas o así de otra gente que te ha dicho. Desde que me pusieron Internet en casa, me pareció algo interesante y empecé a meter horas y a interesarme por ello, y es que si haces un buen uso no te va a pasar nada malo... Es como todo, si lo haces bien porque... Si no subes datos, si no te metes con nadie y no haces nada que sea ilegal pues...

- Moderadora: ¿Mucha gente no lo hace bien, no?

- PU2 17 O: Si, mucha gente te insulta pero no es como estar como entre amigos, en los foros estas con más gente, en comunidad y es distinto.

Por último, los jóvenes también expresan que “participan” en red, y como ejemplo de ello

señalan el uso de blogs y la plataforma de activismo social en red “change.org”:

PU2 16 A: Nosotros hemos hecho este año en biología un blog

PU1 17 O: Hay una página Web que se llama change.org por ejemplo que ha salido en las noticias porque se han recaudado no se cuantas firmas para que cambie no se qué y yo si que estoy, lo veo y miro las distintas iniciativas.

6.3.5. Alfabetización digital

La última parte del guión de discusión se diseñó para tratar de forma exclusiva el aspecto formativo del ocio y el E-ocio de los jóvenes. Partiendo de la idea de que la vivencia de experiencias de ocio valiosas dependen de la formación en ocio recibida, ¿qué ocurre en el caso del E-ocio?, ¿de qué manera son formados los jóvenes en el uso de Internet? A través del análisis de su propio discurso, dedicamos los tres primeros apartados para exponer su valoración personal respecto a la formación en ocio y sobre Internet que han recibido, a continuación describimos la percepción que tienen los jóvenes participantes de centro escolar en el que emplean el Ipad como herramienta de aprendizaje, y para finalizar se exponen los deseos que los propios jóvenes expresan de cara a la mejora de la educación digital.

6.3.5.1. Educación del ocio

“¿Quién os animó, os enseñó, a iniciar la práctica de ocio significativa, *hobby*... que me habéis comentado al principio que más os satisfacía?” El objetivo de esta cuestión ha sido analizar el papel que ocupa “la educación del ocio” en las escuelas. Un papel que describimos en base a las opiniones personales de los propios protagonista, el alumnado.

Recordamos que educar en ocio significa preparar a las personas para llevar a cabo acciones positivas durante su tiempo libre. No se trata de decir lo que se tiene que hacer para liberarse del aburrimiento o prevenir de las lacras sociales que han proliferado en la actual sociedad individualista y de consumo, sino más bien consiste en reivindicar la libertad y generosidad de

las personas en defensa de lo satisfactorio por encima de lo útil para favorecer el desarrollo integral de la persona o la comunidad mediante la adquisición de conductas positivas. Por lo tanto, ¿qué vías se han empleado para fomentar la educación del ocio entre los jóvenes?

El análisis nos revela, por un lado, la influencia directa de la familia, tanto en el tipo de ocio que practicar desde pequeños, como en el ejemplo dado;

PU2 16 A: Pues yo siempre llevo desde pequeña haciendo deporte. Yo siempre he sido muy inquieta y siempre he estado haciendo deporte. Mi aita también es deportista y siempre le ha gustado subir al monte y correr y todo, y como desde pequeña he salido con el y con mi ama también porque también le gusta pues no sé... Desde txiki con mis aitas...

PU1 17 A: Jo yo piano y así porque tu ama te apunta a solfeo y aunque al principio empiezas por obligación pero luego te gusta y sigues.

Y la libre elección personal, esto es, elegir por uno mismo en qué invertir su tiempo libre disponible:

PU1 18 A: Eso sale de ti siempre, nunca decides... O sea si yo me pongo a jugar a algo, igual no me gusta, pero igual mi padre me presiona a que lo haga y no me gusta, pero sin embargo si te pones a hacer otra cosa esta en ti, y por eso te gusta. Sale de ti, si te gusta el baloncesto es porque te gusta a ti, no porque nadie te ha dicho que te tiene que gustar.

PU2 16 A: pero yo me apuntado porque yo he querido a mi nadie me ha obligado a nada

Asimismo, los jóvenes aluden a la influencia de la oferta educativa en su elección y los amigos, e incluso una declaración que hace referencia explícita a que “en el colegio no te enseñan a divertirse”:

PU2 16 A: pero desde el colegio te dan diferentes opciones

PU1 17 O: Al final lo que te influencia no es solo tu familia, el hecho de que en este colegio se juegue mucho a baloncesto también y no se estas muy influenciado por lo que conoces

6.3.5.2. Educación digital

En el capítulo 4 del marco teórico exponíamos cómo, de manera errónea, se tiende a denominar a los jóvenes como “nativos digitales”. Decimos de manera errónea porque, en muchas ocasiones, se tiende a confundir ser nativo digital y haber nacido rodeado de pantallas, con ser “competente digital”. La formación en cualquiera de las áreas de la vida es necesaria y aprender a desarrollarse en un contexto tecnologizado no deja de ser un ámbito diferente. Por lo tanto, ¿quién ha enseñado a los jóvenes, nativos digitales, a utilizar Internet? Esta es la cuestión a la que vamos a dar respuesta a continuación.

En términos generales, los jóvenes se confiesan autodidactas, es decir, manifiestan que han aprendido por sí solos a navegar por Internet y desenvolverse en el entorno digital:

PU2 17 A: Nadie, al final yo creo que por los amigos un poco empiezas, no sé qué y luego yo en la ESO cogí informática porque me parece interesante, pero no nos enseñan nada de Internet, igual algo! Pero yo creo que al final aprendes de las amigas y que escuchas a uno y otro, y va pues dices voy a intentar a ver como se hace y luego tus aitas te dicen “a ver ten cuidado” y que es un poco peligroso, pero poco más

PU1 17 0: De la experiencia, de ir probando

En segundo lugar, hacen referencia a las experiencias personales, el boca a boca y sus amistades, esto es, opinan que su entorno es un fuente de información de la que aprender cuestiones relacionadas con el manejo de Internet y la vida virtual:

CI 16 A: Y también aprendemos por cosas que pasan

PU2 16 O: Por lo que he oído, lo que está claro es que si quieres tener vida privada en Internet por mucho que tengas 8 contraseñas no la vas a tener. Si te quieren entrar, te entran, eso lo tengo clarísimo. Si quieres privacidad Internet es el peor sitio que te puedas encontrar.

Otro de los focos de aprendizaje lo sitúan en la televisión y las redes sociales. Importante destacar que todos los comentarios al respecto hacen alusión a riesgos de Internet. Además, en ninguna de las afirmaciones se presenta el aprendizaje de oportunidades o ventajas de la red.

Evidencia que, de alguna manera, da sentido a una de las justificaciones que amparan esta tesis, a saber, la falta de investigaciones centradas en analizar la parte positiva del ocio en red:

PU3 17 O: Yo creo que al estar en redes sociales y ver lo que le ha pasado a otra gente ya ves lo que le ha pasado a otra gente, aunque hay gente que lo sigue haciendo. No sé yo creo que al verlo en la tele te das cuenta y así.

PU2 17 O: En la tele se oye mucho el cyberbullying y el no sé que...

La familia también ocupa un lugar importante en la formación digital de los jóvenes. Los jóvenes muestran cómo la familia adquiere una actitud de prevención, de hecho, muchas afirmaciones desvelan la gran preocupación que tienen las familias por el uso que sus hijos/as hacen de Internet. Esta intranquilidad que tiene las familias también ha sido uno de los motivos que nos han animado a realizar este estudio. Veámos algunos de los testimonios que indican la influencia de la familia en la formación digital de los jóvenes:

PU2 16 A: A mi mis aitas siempre me dicen cuidado no sé qué, pero nunca sehan parado a darme la charla, pero si que me dice a ver Ane lee este artículo que ha salido en el periodico que es interesante que cuenta no se qué de Internet.

PU2 17 A: Y en vacaciones todo el mundo se dedica a subir fotos y en plan en semi en pelotas y hay que tener mucho cuidado con eso, y en mi casa siempre me dicen “a ver lo que subes, no se que!”

Asimismo, los jóvenes exponen como el teléfono móvil sirve de medio de control a las familias para poder estar informados de todo lo que hacen sus hijos/as cuando salen:

PU2 17 A: Jo pues no se en tu caso, pero yo cuando me voy de fiesta cada media hora o una hora tengo el WhatsApp de mi ama en plan ¿que tal va la noche? ¿Que estas haciendo? Más que nada es porque, vale, vas de fiesta Unai no estoy con una conversación con una persona hablando por WhatsApp pero el hecho de que mi ama sepa que estoy bien siendo las 5 de la mañana o 6 pues ella se tranquiliza y yo estoy contenta.

En tan sólo una ocasión, una joven del centro PU2 destaca los “campamentos” como el espacio en el que también han sido informados, en esta ocasión, en relación a los riesgos de las redes

sociales. Los campamentos son una ocasión idónea de aprendizaje no formal que los jóvenes han valorado de manera positiva:

PU2 16 A: Sí, a por cierto, igual por ejemplo en los campamentos y así también te suelen dar charlas. Yo me acuerdo que en un campamento se baso, porque utilizábamos mucho el Tuenti, se baso en hablar sobre lo que hacíamos en Tuenti. Y salió que lo que hacíamos no era muy, no sé... no pensábamos en lo que podía pasar si hacíamos eso. Y me acuerdo de eso.

Por último, los jóvenes también identifican el colegio como fuente formativa en el uso de la red. La vía formativa más señalada son las charlas de expertos sobre los riesgos de las redes sociales:

- C 15 A: Hemos recibido charlas de como no utilizarlo, no de cómo si utilizarlo

- C 16 A: Eso es, nos han enseñado lo que no tenemos que hacer en Internet

- C 15 A: Que no tenemos que dar la contraseña...

- C 16 A: Pero no nos han dicho mira si haces así puedes hacer esto!

- C 16 A: Hombre los profesores si nos dicen las páginas, pero no en las charlas

También resaltan recibir formación e información a través de tutorías, de la optativa de informática y TIC, de alguna extraescolar y de las campañas de sensibilización que se realizan en el centro. Veamos a continuación de qué manera valoran los jóvenes la formación digital recibida desde el centro educativo.

6.3.5.3. Valoración de la educación digital recibida en el centro educativo

El análisis de discurso de los jóvenes nos desvela que los jóvenes valoran negativamente la formación digital que están recibiendo en el colegio. Opinan que es escasa e ineficiente. Por un lado, critican la falta de competitividad de los docentes. Consideran que no tienen los conocimientos adecuados y que ellos saben más sobre el uso de Internet:

- C1 16 O: *Hombre muchas veces sabemos nosotros más que ellos*

- C1 16 A: *¿Cómo se enciende el proyector? (risas)*

- C1 16 O: *¿Por qué no suena el vídeo? (risas)*

- PU1 17 O: *Encima es que nos lo enseñaban unos profesores que no sabían ni encender un ordenador.*

- PU1 17 A: *Ya chaval!*

- PU1 17 O: *Que no saben ni entra a Google, entonces nos hablan de cosas que no saben y es en plan, yo se más que tu, para que me cuentas esto!*

- PU1 17 A: *Por ejemplo el de tecnología no sabe, y ha estudiado ingeniería electrónica y no sabe, no entiendo...*

- PU1 16 O: *Ni abrir el quad (programa)*

También se quejan de que el contenido de las charlas que se imparten se centra en exclusiva en exponer los riesgos de Internet. Opinan que se les informa en exceso de los riesgos, y apenas se les habla de las oportunidades que ofrece la red y de sus potencialidades. Además, consideran que son muy poco efectivas y atractivas:

- PR 18 A: *Pero es que tampoco nadie nos han enseñado nada...*

- PR 17 A: *Y que no nos hable sólo de lo negativo, hablarlo de las positivas que las negativas las tenemos muy vistas ya*

- PR 18 A: *Pero las positivas también te las sabes, te las sabes tu de primera mano Miranda*

En cuanto a la optativa de informática o TIC, en función del centro se la denomina de una manera u otra, los jóvenes señalan que es una asignatura en la que básicamente se les enseña

contenidos de ofimática (word, Excel, power point etc.). Lejos de ofrecerles formación sobre la competencia digital, afirman que el currículum está un tanto obsoleto para la era actual. Más aún uno de los comentarios que ha salido en varios de los grupos es convertir la Optativa TIC en una asignatura de carácter obligatorio.

PU2 16 A: Yo si me acuerdo que cuando íbamos a informática si que nos enseñaban a utilizar el word y power point, y recuerdo que si nos enseñaron a hacer una página web, pero ahí se quedo.

Por último, los jóvenes se muestran críticos con la efectividad de las campañas de sensibilización y prevención de los riesgos de Internet que se ponen en marcha desde las instituciones públicas y aprovechan para mostrar sus quejas por la calidad del material informático del que disponen:

- Moderadora: Y estos riesgos donde los has aprendido?

- PU1 17 O: Aprender, aprender no es que te lo digan en ningún lado, bueno luego están las típicas campañas que ponen en el colegio pero que para ser sinceros esas campañas no sirven para nada.

- Moderadora: ¿Qué campañas?

- PU1 17 O: Por ejemplo para los niños había una campaña de “Kontuz datos” o algo por el estilo que básicamente te llamaba la atención al decir que como he dicho antes en Twitter que no cuentes tu vida jeje Que no cuentes tu vida si quieres que la gente no la sepa, pero aún así para mi esas campañas si no son casi inútiles, son inútiles.

- Moderadora: ¿No son efectivas?

- PU1 17 O: No para nada porque al menos que... Si no se cambia el modo de hacer esas campañas o de repartir esa información, no creo que haga nada y que vayan a ningún lado.

6.3.5.4. Uso del Ipad

Uno de los estudios de caso seleccionados para la investigación emplea el Ipad como herramienta educativa. Tener la oportunidad de conocer la opinión del alumnado al respecto y comprobar su influencia en el ámbito del ocio ha aportado ideas muy interesantes al estudio. Ya que, ¿de qué manera influye utilizar tecnologías digitales en el aula y fuera de ella?

El términos generales las valoraciones que el alumnado realiza del uso del Ipad en las clases han sido negativas. Los participantes opinan que es una herramienta que:

1. Distrae.

PR 17 A: Pues con el Ipad al final no haces nada, porque te metes en Instagram, en snapchat, tal y no haces nada.

2. Crea adicción.

- PR 17 O: Yo creo que si se les da muy pronto causa también mucha adicción. Yo a mi hermano le veía antes, además del Ipad del colegio tiene otro Ipad y igual hay veces que está en casa y está con los dos a la vez en unio está viendo un vídeo y en otro está viendo otro vídeo.

- PR 17 A: ¿De que curso es?

- PR 17 O: De 6º de primaria.

- PR 18 A: ¿Cuantos años tiene?

- PR 17 O: 11, y es que está con los dos y mis padres se han tenido que enfadar con el y tenerle que requisarle uno, y hasta el del colegio también se lo tendrán que requisar porque aún así le causa todavía más adicción. Cada día hace los deberes más tarde, ha llegado a hacer los deberes a las 11 de la noche, estando de las 5 en casa, porque se pone a ver vídeos.

- PR 16 A: Mi hermano también eh! Mi hermano está en 1º de la ESO y este año

también le ha tocado el IPAD por primera vez y lo que más rabia me da es que mis padres tienen peleas con el, porque el hace que está estudiando pero luego con pasar los cuatro dedos así ya tiene el vídeo. Entonces entra mi padre a la habitación hace así (gesto con los dedos) y dice que está estudiando, y mis padres se piensa que lleva toda la tarde estudiando pero lleva toda la tarde viendo videos y luego llega con suspensos a casa, se lo tiene que requisar pero no pueden porque es una herramienta del colegio que es necesario, entonces no sé lo pueden requisar, pero tampoco pueden impedir que no lo haga porque no les hace caso. Hay problemas muy serios en casa, en la mía por lo menos.

3. Retrasa el aprendizaje.

PR 17 O: Yo pienso que, mi hermano lo utiliza, y a mi me parece que retrasa su aprendizaje, porque igual no sabe hacer una multiplicación sencilla, porque lo hace con la calculadora. El vocabulario de inglés y de euskera se le reduce porque lo mira en el diccionario y copiar y pegar en vez de... Lo hace todo en plan copiar y pegar; busca en el diccionario y copia la palabra, no la aprende. Y luego también a la hora de escribir; como que escribe más lento y tiene más faltas de ortografía porque se lo corrige todo el corrector. Y son muy graves las faltas... Una vez escribir vivir con dos “b”, y eso no puede ser normal.

4. Limita la creatividad.

PR 18 A: La manera de jugar a cambiado mucho, los niños ya no tiene la imaginación que teníamos nosotros.

PR 17 A: Y no escribe, no pinta. Yo antes pintaba de pequeña, eran los libritos para pintar y así.

5. Produce dolor de cabeza y de vista (debido a su uso continuo, fuera y dentro de la escuela).

PR 17 A: Y es que encima llegas a casa y tienes que seguir con estar con el Ipad. Es que estas todo el día.

PR 16 A: Y otra es que te fastidia mucho la vista porque estas 8 horas seguidas sin descansar de él, y al final tienes un dolor de cabeza...

6. La clase “se queda muerta”.

PR 16 A: Y el año pasado lo comentamos porque nosotros empezamos el año pasado a experimentarlo y lo comentábamos, porque es triste en una clase. El año pasado por ejemplo una profesora nos daba tiempo libre cuando acababas y esta toda la clase callada porque cada uno estaba con los cascos y a lo suyo. En cambio eso antes no pasaba porque te ponías a hablar con el compañero, pues ¿qué tal?, te vas conociendo mejor. Pero es que ahora la clase se queda muerta, porque cada uno se pone los cascos y ya.

En clave positiva opinan que es una herramienta cómoda, y que al cambiar la metodología de enseñanza las clases son más entretenidas. Sin embargo, resaltan que no tiene sentido que continúen haciendo los exámenes en papel. Más aún, uno de los participantes señalaba que no se trata de una herramienta adecuada para aprender porque el Ipad está concebido para el ocio:

PR 17 O: Es que el Ipad no está diseñado para ser un método de estudio, fue lanzado para el ocio o para jugar con el o para hacer cualquier cosa, no fue para estudiar. Porque si tú entras en la página oficial de Apple el Ipad no te sale como un método de estudio, el Ipad te sale como un herramienta de ocio.

6.3.5.5. Deseos de aprendizaje

Para terminar las dinámicas de grupo se selecciona una cuestión más sencilla, de visión de mejora, propositiva, en la que se deja a los jóvenes expresar sus deseos de aprendizaje. Hemos seleccionado las seis peticiones más destacadas:

1. Charlas más atractivas y prácticas.

PU3 17 O: Estaría bien en clase pero no como en Historia en plan aprende, aprende,

aprende... Algo más práctico. Igual hay a gente que no le interesa, pero como a mí sí pues me parece llamativo. Pero no sé yo creo que de algún modo práctico, que no sea sólo dar la chapa

C 18 O: Pues más práctico las cosas. No tanta teoría y aplicarla más, porque aprenderíamos más

2. Profesorado competente.

PUI 17 A: Para empezar nos gustaría tener unos profesores que fueran capaces de enseñar lo que están enseñando. Porque para mí me sirve de muy poco que el lo sepa hacer pero que no me lo sepa transmitir. Eso para empezar. Con eso ya empezaríamos bien.

3. Charlas con expertos.

CI 16 O: Jo pero que venga alguien que sepa, porque un profesor no está para enseñarnos a utilizar el ordenador, si el no lo sabe utilizar no tiene ninguna culpa, no nos tiene porque enseñar a nosotros.

4. Enseñar a buscar en Internet.

CI 16 A: Es que muchas veces buscas información para hacer un trabajo y te parecen tres paginas con información diferente entonces tu no sabes si coger una cosas u otra

5. Recibir formación desde pequeños.

PUI 16 A: Yo creo que sí porque últimamente la gente ya tiene un descontrol!! La gente ya no sabe ni por donde tirar, no te digo que nos tenga que estar 5 clases dando pero algo general, un poquito todo por encima, y algo que meta un poco de miedo para que no... es que las generaciones que viene van cada vez a peor, cada vez Internet se está empezando a utilizar en los más jóvenes, gente demasiado joven y no utilizándolo bien. Utilizando mal y hablando con no se quien y no sé cuanto que no le conoces de nada y al final te puede estar mintiendo, estafando... pero claro un niño de 8 años que va a saber!

6. Manejo de programas complicados.

PU3 17 A: manejar programas complicados que igual por tu cuenta es más difícil.

6.4. Análisis descriptivo de los cuestionarios *online*

El objetivo general del estudio que nos marcamos en un principio se centraba básicamente en analizar, desde la perspectiva humanista y experiencial del ocio, las experiencias de E-ocio de los jóvenes estudiantes de Bachillerato de Bizkaia. Sin embargo, a medida que profundizábamos en la revisión teórica del fenómeno del ocio nos percatamos que sería interesante tratar de analizar las posibles diferencias en las experiencias de E-ocio de los jóvenes en función de las características de los centros educativos a los que estos pertenecen.

En un primer momento seleccionamos los centros educativos tomando como referencia dos variables de análisis: la naturaleza del centro y el nivel de madurez tecnológica. Sin embargo, teniendo en cuenta que la formación en ocio es un factor directamente influyente en la calidad de las experiencias de ocio de las personas, consideramos que lo que realmente necesitábamos conocer era el tipo de formación digital que se estaba ofertando a los jóvenes desde los centros educativos y, a partir de ahí, ahondar en las diferencias en los discursos.

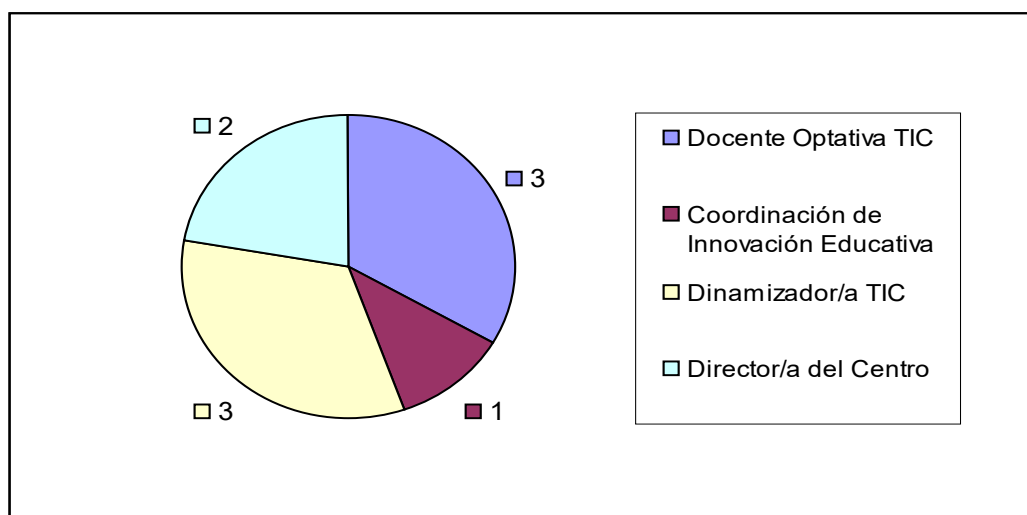
En este sentido, en mitad del proceso de recolección de datos decidimos incluir en el diseño metodológico del estudio la variable “formación digital” y plantear un formulario *online* dirigido a los centros educativos ya seleccionados.

El objetivo del cuestionario era disponer de información objetiva relativa a las cuestiones concretas que nos interesaba conocer en relación al tema de estudio; información facilitada directamente por el personal de los centros educativos.

En la medida de lo posible, se intentó que el cuestionario lo cumplimentara la persona más adecuada en relación a la materia de estudio, esto es, el personal educativo de la etapa de bachillerato familiarizado con la influencia de las TIC en la enseñanza. Finalmente, quienes

rellenaron el cuestionario fueron docentes de la Optativa TIC, dinamizadores TIC del centro, coordinadores de Innovación Educativa o la misma dirección del centro (Gráfico 5).

Gráfico 5. Perfil de las personas que han cumplimentado el cuestionario



Fuente: Elaboración propia

El cuestionario se dividió en tres bloques: 1) Formación en el uso de Internet, 2) Valoración personal sobre la formación TIC ofertada y 3) Participación en proyectos TIC. A continuación exponemos un análisis genérico de los datos extraídos de los nueve cuestionarios recolectados, uno por cada centro educativo participante en el estudio.

El objetivo del primer bloque de preguntas del cuestionario era recopilar toda la información posible respecto a la formación e información sobre el uso de Internet que se oferta en la etapa de bachillerato desde cada uno de los centros educativos participantes en la investigación. Se preguntó por la percepción en el grado de formación en materia TIC y las vías formativas empleadas para ello.

En cuanto a la percepción respecto al grado de formación que se oferta en la etapa de bachillerato (nada, poco, bastante o mucho), el resultado, como se puede apreciar en la tabla 7 fue muy heterogéneo. El centro educativo de naturaleza privada consideró que al alumnado se le forma “mucho” en materia digital. Ninguno de los centros indica que no se les forma “nada”

y del resto de las respuestas no se pueden extraer conclusiones coincidentes en función de la naturaleza del centro o el nivel de madurez TIC del centro. Al fin y al cabo, y al margen de acreditaciones concedidas, la percepción del docente es la que consideramos válida, de ahí la búsqueda de opiniones personales.

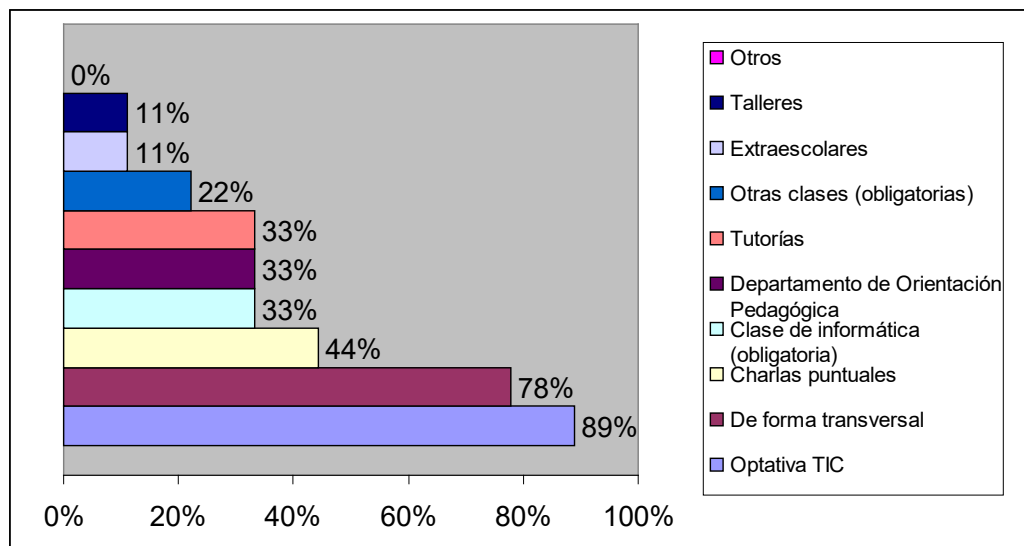
Tabla 7. Percepción de los centros educativos sobre el grado de formación en el uso de Internet ofertada

CENTRO EDUCATIVO	GRADO DE FORMACIÓN
C1	Bastante
C	Poco
C	Bastante
PU2	Mucho
PU2	Poco
PU2	Mucho
PU3	Bastante
PU1	Mucho
PU1	Poco

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las vías formativas habilitadas para formar o informar sobre los usos de Internet, tal y como se muestra en el gráfico 6, los centros escolares participantes señalan la optativa TIC como vía principal para canalizar la información en materia digital.

Gráfico 6. Vías formativas sobre los “Usos de Internet”



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar indican que se forma al alumnado “de forma transversal” y en tercer lugar a través de “charlas puntuales”.

Las dinámicas de grupo se han realizado con jóvenes tanto de primero como de segundo de Bachillerato y se percibieron diferentes percepciones entre quienes afirmaban haber cursado la “Optativa TIC” y quienes no. Por lo tanto decidimos consultar a los centros educativos sobre el curso académico en el que se había ofertado la optativa TIC.

De los nueve centros analizados siete la habían ofertado y llevado a la práctica en 1º de bachillerato, uno de ellos (PU2) en ambos cursos y otro de ellos (PU3) en ninguno de los cursos. A simple vista resulta curioso comprobar cómo el centro educativo de naturaleza pública y de nivel de madurez TIC avanzado no oferta la optativa TIC en ninguno de sus cursos (véase Tabla 8).

Tabla 8. Oferta de optativa TIC en los centros educativos

CENTRO EDUCATIVO	OPTATIVA TIC
C1	1ºBachillerato
C	1ºBachillerato
C	1ºBachillerato
PU2	1ºBachillerato
PU2	Ambos Cursos
PU2	1ºBachillerato
PU3	Ninguno de los Cursos
PU1	1ºBachillerato
PU1	1ºBachillerato

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, a través de la pregunta abierta “¿Qué tipo de contenidos se tratan en la optativa TIC? los centros escolares, en términos generales, resaltaron estos cuatro aspectos:

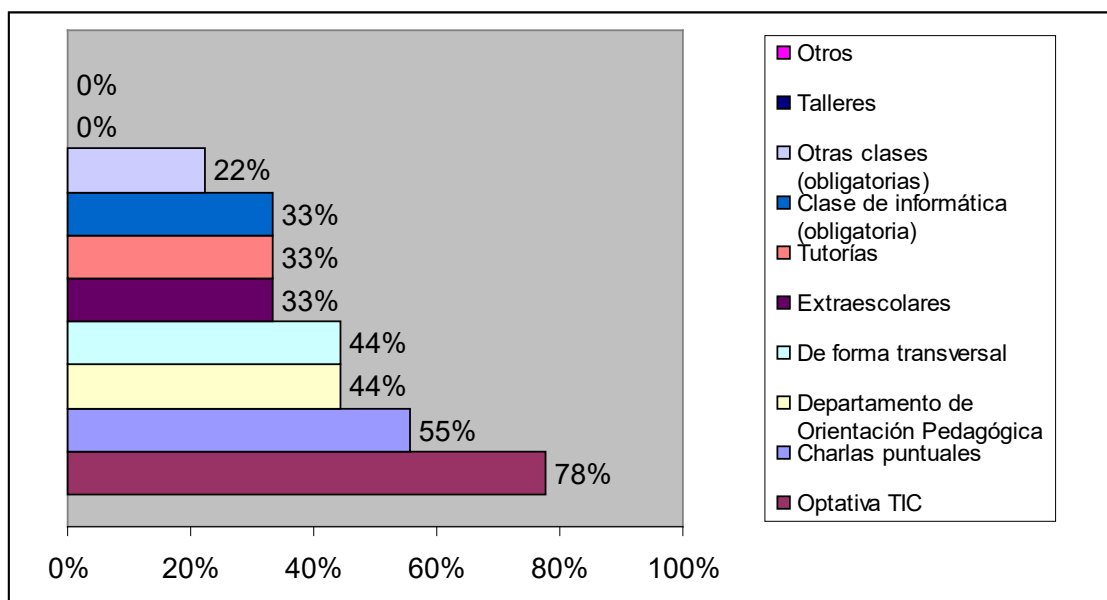
1. Ofimática en Office y “en la nube” (Google Aps)
2. Edición de imagen, audio y vídeo
3. Uso de redes sociales
4. Uso seguro de Internet (antivirus, contraseñas ,etc.)

Contenidos que distan mucho de una formación teórica sobre los valores propios de la cultura digital que comentábamos en el capítulo 1 y que son más bien propios de una formación

preventiva, centrada en los riesgos y en la que apenas se incide en el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje y empoderamiento ciudadano.

Por último, los nueve centros educativos afirman que informan al alumnado sobre los riesgos y oportunidades de la red e indican, nuevamente, la “Optativa TIC” como la vía principal para canalizar la información. En segundo lugar destacan las sesiones formativas puntuales o charlas, y en tercer lugar, afirman que son cuestiones que ofertan “de manera transversal” (véase Gráfico 7).

Gráfico 7. Vías formativas sobre los “Riesgos y Oportunidades de Internet”



Fuente: Elaboración propia

A través del segundo bloque de preguntas buscábamos conocer cuál era la valoración que el personal educativo tenía respecto al uso de las tecnologías digitales en las aulas en base a su experiencia. De los nueve centros educativos, siete afirmaron que el uso pedagógico que se hace de las TIC en la etapa de Bachillerato está “bien”, considerando que su uso pedagógico es “bastante efectivo”. En cuanto al grado de influencia del uso de las tecnologías digitales en sus estudios, las valoraciones varían entre los centros. Mientras cuatro de los nueve centros educativos valoran como “suficiente” el impacto del uso de las tecnologías digitales en sus estudios, tres de ellos creen que el grado de impacto es más bien “poco”.

Entre las afirmaciones que hemos recogido, todas ellas muestran con interés la gran incidencia que la formación en materia digital tiene más allá de la escuela. Así por ejemplo, la dinamizadora TIC de uno de los centros de naturaleza pública y nivel de madurez TIC medio afirmaba lo siguiente:

PU2: Creo que el alumnado diferencia claramente cuando hace uso de Internet con fines de trabajo y con fines de ocio y no suele haber mucha relación entre ambos mundos. Entre otras cosas porque necesitaríamos tener en la escuela una tecnología y una formación más actual. Por ejemplo tablet, móviles... que son los dispositivos que ellos usan; o el uso de las redes sociales con fines escolares. Creo que se necesita una renovación del concepto de escuela. No va pareja la velocidad de integración de las nuevas tecnologías en la sociedad y en la escuela

Por último, y como medida de control, se pidió a los centros aportar información sobre los proyectos TIC en los que participa. El resultado fue curioso ya que, a sabiendas que varios de los centros educativos seleccionados habían participado en el proyecto de “Modelo de Madurez Tecnológica del Centro Educativo”, siendo incluso acreditados, no indicaron en el cuestionario su participación en el mismo. Si bien, uno de los centros educativos participantes de naturaleza pública y calificado con un nivel bajo de Madurez TIC (PU1) destacó estar participando en la inserción del Ipad como herramienta educativa para el cambio metodológico.

Uno de los centros concertados y certificado con un nivel bajo de Madurez TIC (C1) indicó participar en el proyecto Ikanos de Kristau Eskola³⁶. Un proyecto que se centra en diagnosticar la competencia digital de personal docente. Y un centro público de perfil medio de Madurez TIC (PU2) nombró su participación en el proyecto “Sare Hezkuntza Gelan”³⁷. Un proyecto de innovación educativa promovido por el Gobierno Vasco y que tiene como finalidad impulsar la utilización de las metodologías, tecnologías, materiales y recursos digitales, para el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, potenciar la elaboración de materiales y recursos digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje y facilitar la formación tecnológica y pedagógica necesaria para llevar a cabo un cambio metodológico en los centros educativos.

³⁶ Más información: <http://0ab.eu/R22wS> (Última consulta: 15/06/2015)

³⁷ Más información: <http://0ab.eu/HauQE> (Última consulta: 15/06/2015)

6.5. Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha realizado un análisis descriptivo de todos los datos recopilados a través de nueve grupos de discusión, diez entrevistas en profundidad y nueve cuestionarios *online*. En primer lugar, se ha expuesto el análisis de las fichas de participación que los jóvenes debían completar antes de iniciar las dinámicas de grupo. Unas fichas en las que se solicitaba información sobre cuatro aspectos: dispositivos de acceso a Internet, usos de Internet, redes sociales más utilizadas y disponibilidad de blog o web. El resultado del análisis nos muestra que el teléfono móvil se ha instaurado como la tecnología digital por excelencia, que los tres principales usos de la red son comunicarse, informarse y entretenerse, que Facebook y Twitter son las dos redes sociales más utilizadas y que tan sólo cuatro de los 88 participantes disponen de blog.

En el segundo apartado del capítulo se han analizado de manera descriptiva los discursos extraídos de la elaboración de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad a través del software de análisis Atlas.ti. En concreto, se han estudiado las percepciones, opiniones y valoraciones personales que tienen los jóvenes respecto a: la noción de ocio, de e-ocio, los riesgos y oportunidades que perciben, la manera en que conciben las TIC como herramientas de participación y empoderamiento ciudadano, su valoración sobre la educación en ocio y la educación del E-ocio recibida y sus deseos de aprendizaje. En síntesis se puede decir que los jóvenes conciben el ocio como actividad, con “lo que nos gusta”, con tiempo libre disponible y como “la no obligatoriedad”. En cuanto al e-ocio lo definen como una herramienta, ocio de segunda, como un hábito, un vicio, un manera de aislarse y distraerse.

Los principales usos que hacen de Internet son: buscar información, utilizar redes sociales, escuchar música, ver películas y series, ver vídeos de YouTube y hablar por *WhatsApp*. Sus motivaciones de uso de la red son: el aburrimiento, las ganas de desconectar, la costumbre, el vicio, las ganas de comunicarse, la influencia de grupo, la curiosidad y el cotilleo, es querer estar ocupado y tener cubiertos los tiempos intersticiales. Por último, los beneficios que perciben respecto al uso de Internet están relacionados con la posibilidad de estar entretenidos, desconectar, el fomento de la creatividad, la comodidad, la libertad y el estar informado en todo momento.

En cuanto a los riesgos percibidos, los jóvenes participantes en el estudio inciden especialmente en tres: riesgos de privacidad, riesgos derivados del uso abusivo y la falta de formación. Además de señalar los riesgos comerciales y técnicos, de acoso virtual, de carácter físico, de contenido, de contacto con desconocidos y problemas de distracción, pérdida de tiempo, etc. que puede provocar el uso de Internet. En lo que respecta a las oportunidades, los jóvenes valoran positivamente la oportunidad que ofrece la red de estar informados y comunicados las 24 horas del día. La ventaja de ahorrar tiempo y dinero, de compartir opiniones, de entretenimiento y de aprendizaje.

La percepción que tiene sobre las TIC como TAC y TEP es muy superficial. Básicamente comprenden las tecnologías digitales como un espacio de aprendizaje de todo tipo de información y participan en Internet compartiendo información de sus vidas personales a través de fotos y vídeos y opinando a través de las redes sociales, en especial, a través de Twitter.

En cuanto a la Educación del ocio recibida, básicamente, sitúan a la familia como influencia directa en sus prácticas de ocio continuadas y que se han convertido en actividades significativas, esto es, destacan la influencia de la familia como agente externo que les ha motivado sobre su ocio. Sobre la educación digital los jóvenes se definen como autodidactas, aprendices de experiencias propias y ajenas y como agentes pasivos que reciben la información que les llega desde la televisión y las redes sociales. Valoran en términos negativos la formación e información digital recibida desde el centro escolar, criticando los contenidos (centrado en riesgos), la competencia digital del profesores y los recursos disponibles. En último lugar, desean disfrutar de un aprendizaje más práctico, actualizado y que les sea de utilidad.

En síntesis, en todos los grupos los consensos superaron a los disensos, que más bien fueron expresados como posturas complementarias. No hubo polémicas encendidas. Los participantes interactuaron desde sus posiciones personales y no demostraron interés en influir o cambiar la opinión de los demás miembros del grupo. Llegaron al grupo, contaron sus opiniones respecto de los temas mencionados durante las reuniones y, por lo menos hasta donde fue visibilizado, se marcharon con sus mismas ideas iniciales. Además, a lo largo del trabajo de investigación comprobamos que el diseño de los grupos focales como instrumento de recolección de datos fue idóneo para cumplir con los objetivos planteados.

Por último, el análisis de los cuestionarios cumplimentados por los centros escolares nos muestra como los propios docentes valoran como “suficiente” el tipo de formación en el uso de Internet que se oferta. En términos generales, todos los participantes forman a su alumnado en ofimática, edición de imagen, audio y video, uso de redes sociales y uso seguro de Internet, y todos ellos confirman que se les forman tanto en los riesgos como en las oportunidades de la red. A continuación, procedemos a interpretar, desde diferentes modelos teóricos este análisis descriptivo.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS

7.1. Introducción

7.2. La experiencia de e-ocio desde la Coordenadas del Ocio Humanista

7.3. La experiencia de e-ocio desde el Ocio Experiencial

7.4. La experiencia de e-ocio desde el paradigma “Ocio Casual vs. Ocio Serio”

7.5. La experiencia de e-ocio desde el modelo TIC – TAC – TEC

7.6. Rasgos distintivos entre centros y valoración del alumnado vs. profesorado

7.7. Síntesis del capítulo

7.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es interpretar el análisis descriptivo que acabamos de exponer. A la luz de los resultados extraídos del trabajo de campo, es el momento de confirmar o rechazar las hipótesis de partida planteadas en la introducción a partir de lo encontrado, en contraste con lo expuesto en el marco teórico y teniendo en cuenta las apreciaciones de la investigadora.

En este sentido, recordamos que el objetivo general de la investigación es analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio a partir del estudio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de centros educativos de rasgos diferentes. Para confirmar o rechazar las dos hipótesis de partida planteadas:

- Hipótesis 1: Los jóvenes no disfrutan de un ocio digital conectado de calidad, entendido como un e-ocio positivo, beneficioso y activo.
- Hipótesis 2: El contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes.

El análisis de los datos se ha interpretado desde cuatro bases teóricas recogidas en el marco conceptual. Primeramente, se ha utilizado la herramienta marco de análisis referente a las cuatro coordenadas del ocio humanista (véase capítulo 1; 1.3.2.1), en segundo lugar, las características esenciales de cualquier experiencia de ocio (véase capítulo 1; 1.3.2), en tercer lugar, la dicotomía “Ocio Casual vs. Ocio Serio” (véase capítulo 1; 1.3.3) que ha dominado en la clasificación de estudios de ocio realizada hasta el momento y, por último, se ha empleado el modelo TIC-TAC-TEP relativo a los tres niveles de uso que posibilitan las tecnologías digitales en función de la implicación personal (véase capítulo 2; 2.3.2; 2.3.3; 2.3.4)

Por último, se destaca lo llamativo, lo novedoso y lo curioso del análisis descriptivo de los datos proporcionados por los centros educativos participantes y seleccionados en base a unos criterios concretos (Véase apartado 5.4.3). Se muestra una reflexión crítica, en función de la teoría expuesta en el capítulo cuarto, relacionada con los puntos de vista contrapuestos entre el alumnado y el profesorado respecto a la alfabetización digital recibida desde el centro escolar.

7.2. La experiencia de e-ocio desde la Coordenadas del Ocio Humanista

Tal y como exponíamos en el capítulo primero, el ocio, en cuanto experiencia personal y fenómeno social, se nos presenta como un abanico casi infinito de posibilidades. Es por ello que, para su estudio, es necesario emplear herramientas metodológicas que nos ayuden a aproximarnos a su análisis y comprensión. Una de esas herramientas son las denominadas “Coordenadas del Ocio”, áreas diferenciadas en las que se manifiesta y realiza el ocio y que, desde el punto de vista de la investigación, la intervención o la docencia, orientan su conocimiento, estudio y clasificación (Cuenca,2012). Desde esta aproximación metodológica del ocio es desde donde vamos a proceder a interpretar las experiencias de e-ocio, descritas por los propios jóvenes, y analizadas en detalle en el capítulo anterior.

El ocio se manifiesta en cuatro coordenadas: autotélica, exotélica, ausente y nociva. Cada una de ellas relacionada con una manifestación y un tipo de vivencia de ocio diferente que dan lugar a cuatro tipos de ocio: ocio autotélico, ocio exotélico, ocio ausente y ocio nocivo. Las dos primeras experiencias de ocio adquieren una direccionalidad positiva, y el ocio ausente y nocivo, por el contrario, negativa.

A modo de recordatorio, y en breve, el ocio autotélico se corresponde con las experiencias de ocio que se realizan de modo satisfactorio, libre y con fin en sí mismas, esto es, sin una finalidad utilitaria. Por su parte, el ocio exotélico, también es un ocio elegido libremente y satisfactorio, pero su práctica es un medio para conseguir otra meta y no un fin en sí mismo, es decir, son acciones que se realizan por lo que se consigue a través de ellas, ocio útil.

El ocio ausente supone la carencia de ocio, esto es, la percepción de un tiempo vacío, lleno de aburrimiento. Un ocio negativo desde un punto de vista más bien personal. Y, por último, el ocio nocivo es fundamentado en experiencias de ocio ausentes de libertad (personal o social), de satisfacción interna y gratuidad (referida a fin en sí mismo). Un ocio perjudicial y con consecuencias negativas influyentes tanto a nivel individual, como social.

A partir de estas cuatro coordenadas del ocio se ha realizado la interpretación de los datos de tres aspectos concretos del análisis descriptivo: las motivaciones de uso de Internet (apartado

6.3.2.3), los beneficios percibidos (apartado 6.3.2.4) y la representación general que los jóvenes tienen del concepto de e-ocio (apartado 6.3.2.1). Aspectos que han sido recogidos directamente de las explicaciones que los propios jóvenes, protagonistas de la investigación, han aportado en relación a su conducta.

Teniendo en cuenta estos datos, y a la luz de la teoría recogida en el capítulo primero sobre el ocio, podemos afirmar, en términos generales, que los jóvenes comprenden su ocio en red como un ocio exotélico, esto es, como un medio, en este caso herramienta y espacio, para enriquecer sus vidas en general, y su ocio en particular. Esto es, enmarcan el e-ocio en la bidireccionalidad positiva del ocio. En las tablas 9 y 10 equiparamos las motivaciones de uso de Internet y los beneficios expuestos por los jóvenes, con las cuatro coordenadas del ocio:

Tabla 9. Motivaciones de Uso de Internet y Coordenadas del Ocio

MOTIVACIONES	COORDENADA DEL OCIO
Aburrimiento	Ocio Ausente
Desconexión (libertad)	Ocio Autotélico
Vicio	Ocio Nocivo
Comunicación	Ocio Exotélico/Autotélico
Curiosidad y cotilleo	Ocio Exotélico
Entretenimiento	Ocio Exotélico
Información	Ocio Exotélico
Ocupar tiempos instersticiales	Ocio Exotélico

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Beneficios de Internet y Coordenadas del Ocio

BENEFICIOS	COORDENADAS DEL OCIO
Entretenimiento	Ocio Exotélico
Desconexión (libertad)	Ocio Autotélico
Creatividad	Ocio Autotélico
Comodidad	Ocio Exotélico
Libertad de elección	Ocio Autotélico
Información	Ocio Exotélico
Comunicación	Ocio Exotélico
Conocer a otras personas	Ocio Exotélico/Autotélico
Aprender	Ocio Exotélico/Autotélico
Ahorrar	Ocio Exotélico

Fuente: Elaboración propia

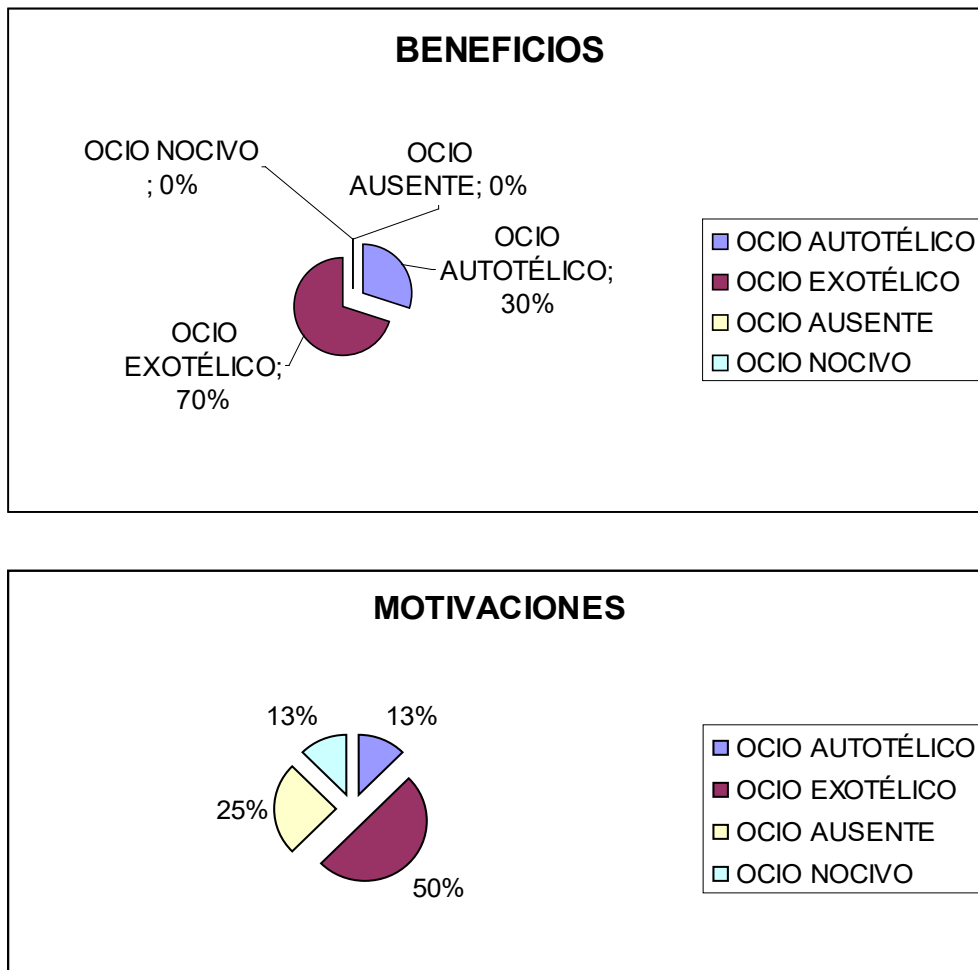
Esta asimilación entre las afirmaciones de los propios jóvenes y las coordenadas del ocio nos muestra como estos tienden a emplear términos con connotaciones utilitaristas para definir su ocio en Internet. Un tipo de e-ocio escogido libremente y satisfactorio pero con finalidades externas, a saber, comunicarse, informarse, cotillear, aprender, entretenerse, conocer personas, ahorrar dinero y tiempo, etc. Se refieren a un ocio útil propio de la dimensión productiva del ocio exotélico.

En segundo lugar, en el caso de las motivaciones, el “aburrimiento” es el factor que hace que los jóvenes decidan conectarse, es decir, tiempos vacíos que ocupan haciendo uso de Internet. Para los jóvenes el ocio en red es un ocio de segunda, un plan B, una opción que les permite llenar esos espacios de tiempo “muertos” e intersticiales.

En el caso de los beneficios, el segundo nivel es propio de rasgos del ocio autotélico, es decir, los jóvenes se conectan a la red porque les aporta libertad de elección y desconexión. Además, en cierta manera, lo valoran como una opción positiva dentro de las opciones de ocio

que se ofertan. Asimismo, y aunque en menor medida, el e-ocio también es calificado como un ocio nocivo al valorar su uso excesivo como síntoma de vicio, distracción y, en cierta manera, desconexión y aislamiento del contacto físico (véase gráfico 8).

Gráfico 8. Motivaciones y Beneficios del e-ocio y Coordenadas de Ocio



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, interpretar las motivaciones de uso de Internet y los beneficios que los jóvenes perciben, desde las coordenadas del ocio, nos permite comprender el lugar que realmente ocupa Internet en sus vidas, en general, y en su ocio en particular. Nos desvela el cariz del e-ocio y, de alguna manera, también nos aporta datos respecto a sus valores e identidad en red. En esta ocasión, los datos recolectados e interpretados desde la concepción del ocio humanista, positivo y como

potencial de desarrollo humano, dista un tanto de la teoría. Nos encontramos ante unos jóvenes, de entre 16 y 18 años, que perciben Internet como un medio, no como un fin. Dicho de otro modo, unos jóvenes que conciben su ocio en Internet como una herramienta útil y cómoda para enriquecer su ocio y su tiempo libre disponible. Un ocio en línea libremente elegido y satisfactorio pero con finalidades utilitaristas y motivaciones extrínsecas. Lo que no quiere decir que sea un ocio negativo, ya que el ocio exotélico se posiciona dentro de la direccionalidad positiva del ocio humanista.

Más aún y, por último, es conveniente resaltar que la percepción del uso de Internet que tienen los jóvenes no se liga exclusivamente al ámbito del ocio. En el análisis descriptivo hemos comprobado como estar conectados es percibido como algo esencial e incluso necesario en el día a día de la ciudadanía. Y así lo muestran los jóvenes al afirmar que conectarse a Internet se ha convertido en una costumbre y un hábito de vida. Una realidad digital que influye a la ciudadanía en su conjunto, pero que es innatamente aceptada por los jóvenes que han nacido inmersos en la era digital.

7.3. La experiencia de e-ocio desde el Ocio Experiencial

La primera interpretación del ocio conectado de los jóvenes desde las coordenadas del ocio humanista nos muestra un planteamiento optimista del tipo de ocio conectado de los jóvenes. Un ocio ligado al uso de Internet que, aunque no lo podemos definir bajo los rasgos propios de un ocio experiencial de carácter autotélico, sí lo podemos situar dentro de la direccionalidad positiva del ocio como un ocio exotélico. Lo que quiere decir que se trata de un e-ocio que busca el desarrollo humano. Ahora bien, ¿cómo es la experiencia de ocio del e-ocio?, ¿qué relación tienen las experiencias de e-ocio interpretadas desde las siete permisivas que definen las bases comunes de cualquier experiencia de ocio?

La preocupación por encontrar rasgos comunes en las experiencias de ocio ha sido y continúa siendo un tema de estudio muy presente. Partiendo de los planteamientos comunes propuestos por Norbert Elias y Eric Dunning (1992) y en base a las reflexiones que a lo largo de los últimos años se han llevado a cabo en el Instituto de Estudios de Ocio (Universidad de Deusto), son siete las características más importantes del ocio experiencial (véase figura 20):

Figura 20. Características del Ocio Experiencial

Fuente: “Ocio Valioso” (Cuenca, 2014)

En el apartado 6.3.1.1 del capítulo 6 exponíamos lo que los jóvenes perciben como su mayor satisfacción vital, y el análisis de su discurso nos mostraba claramente que el “aspecto relacional” ocupa un lugar central en sus valoraciones. En concreto, los jóvenes destacaban “estar con los amigos”, “hacer deporte” y “pasarle bien” como los tres aspectos que les reportan una mayor satisfacción vital. En este mismo sentido, al preguntarles por lo que consideran como actividades significativas (6.3.1.3), los jóvenes aludían a “salir de fiesta con los amigos”, “hacer deporte” y “escuchar música”, es decir, los jóvenes han destacado y valorado positivamente los motivos relacionales y lúdicos como aspectos centrales en sus vidas.

Al comparar lo que los jóvenes muestran como su mayor satisfacción vital con las prácticas de ocio conectado (6.2.2 y 6.3.2.2) nos damos cuenta que, en última instancia, las experiencias de ocio de los jóvenes están relacionadas directamente con las experiencias de e-ocio. Los principales usos (6.2.2) que los jóvenes hacen de Internet son estar en redes sociales, comunicarse, usar el WhatsApp, buscar información, chatear y ver vídeos de YouTube, esto es, los aspectos relacional y lúdico continúan siendo factores centrales de su

ocio. Lo que nos indica que, en realidad, lo más importante en la experiencia de e-ocio de los jóvenes no es la tecnología en sí misma, sino el relacionarse y divertirse. Las tecnologías digitales actúan como un medio y herramientas que les ayuda a enriquecer sus experiencias de ocio. Por lo tanto, las experiencias de e-ocio actúan como medio para propiciar experiencias de ocio más positivas y gratificantes.

A continuación, y fundamentándonos en los siete rasgos del ocio experiencial (Cuenca, 2014:133), analizamos una por una la relación entre estas características y la experiencia del ocio conectado:

En las experiencias de e-ocio el marco de referencia también es la propia persona. De hecho, una de las principales motivaciones de uso de Internet por la que los jóvenes deciden conectarse es el factor relacional (comunicarse, conocer a gente, curiosear, etc.) que posibilita la red de redes. Además, en el carácter social intrínseco de la red, como comunidad de usuarios, queda implícito el concepto de persona. Independientemente que sea el usuario de manera aislada o solo desde su casa quien decide conectarse a la red de manera individual; la finalidad es relacionarse con los demás. Un ejemplo de ello es el auge que ha tenido el e-ocio social (3.5.1). Un tipo de ocio fundamentado en el uso constante de las redes sociales de carácter social, valga la redundancia.

En cuanto al predominio emocional, las prácticas de ocio conectado, de la misma manera que el ocio tradicional positivamente valorado por los jóvenes, se asientan en emociones. El e-ocio no se justifica en el deber, y cuando un joven decide conectarse es porque realmente quiere, le agrada y tiene una motivación, en el caso del e-ocio extrínseca, que le impulsa. Aunque también es cierto que, el análisis descriptivo nos muestra como, en ocasiones, los jóvenes se conectan por la influencia del grupo, para no quedarse aislados. Lo que nos conduce a interpretar que, en esos casos concretos, no podríamos hablar de vivencias placenteras y “no obligatoriedad” del e-ocio.

Asimismo, las experiencias de e-ocio también se integran en valores y modos de vida. El ocio es un valor en sí mismo, pero también un valor subordinado a otros más amplios como la felicidad o la autorrealización de la persona (Cuenca, Bayón y Madariaga, 2012). El ocio

positivo potencia valores personales y comunitarios más allá de sí mismo, pero estos valores suelen estar relacionados con el tipo de ocio que se practica. Bajo esta premisa podríamos interpretar que la generación de jóvenes interactivos es una generación superficial, ya que el análisis descriptivo del e-ocio deja patente que los jóvenes practican un ocio de carácter más bien trivial. Dicho de otro modo, el e-ocio de los jóvenes se define por ser un ocio hedonista, placentero, que ofrece recompensas inmediatas y que se fundamenta en el “aquí y ahora”. Por lo que no es de extrañar que la generación joven, en cierta manera, pueda definirse bajo estos mismos calificativos. “No podemos ser una persona los días laborables y otra los fines de semana” (Cuenca, Bayón, Madariaga, 2012:23). Aspecto que no tiene porque ser negativo ya que el ocio exotélico también reporta beneficios.

Por otra parte, el e-ocio también transcurre en una temporalidad tridimensional (pasado, presente y futuro), más aún cuando la hipertextualidad, sincronidad e interactividad propia de la red permite al usuario disfrutar de experiencias en el momento que desea.

De igual manera que las experiencias del ocio conectado también pueden experimentarse en distintos niveles de intensidad y ello depende básicamente del uso que se haga de las herramientas digitales. Como veremos en el apartado 7.6 de este capítulo, en función de la utilidad que se haga de la red, esto es, se emplee para informarse y comunicarse (TIC), para aprender y generar conocimiento (TAC) o para empoderarse y participar (TEP), las experiencias de e-ocio serán más o menos valiosas. En nivel de intensidad es un aspecto que tiene relación directa con el nivel de participación de los jóvenes en la red. En este sentido, y aunque lo explicaremos más detalladamente acto seguido, el e-ocio que definen los jóvenes es un e-ocio de baja intensidad, calificado como “plan b” o “pasa rato”.

Por último, y en consonancia con la finalidad de la tesis, es decir, sentar las bases para el inicio de una futura intervención educativa, el e-ocio también requiere de capacitación. En base a la dicotomía “ocio serio vs. ocio casual”, desde la que, a continuación, también interpretaremos el e-ocio de los jóvenes, se pretende mostrar como ser nativo digital no significa ser competente digital. En este sentido, las prácticas de e-ocio de los jóvenes se sitúan en un plano que no requieren entrenamiento específico, ya que, básicamente, se conectan para comunicarse, buscar información y entretenerse. De hecho, son los propios jóvenes quienes se muestran autodidactas

ante la red. Lo cual no quiere decir que, aun recibiendo una formación en materia digital, estos comiencen a hacer uso de la tecnología como medio para enriquecer aún más sus experiencias de ocio.

En definitiva, el análisis del discurso de los jóvenes muestra las prácticas de e-ocio como medio para enriquecer sus experiencias de ocio. Y se percibe que los jóvenes emplean Internet como un medio y herramienta para enriquecer lo que valoran como mayor satisfacción vital, esto es, estar con los amigos y la familia, hacer deporte divertirse, etc. En relación con el carácter procesual de las experiencias de ocio, y entendiendo el aprendizaje como un continuo, podemos afirmar que las experiencias del ocio conectado se encuentran en una primera fase necesaria para seguir avanzando hacia la vivencia de experiencias de ocio en red más valiosas. Por ello consideramos que la capacitación y formación a través de la educación en e-ocio es necesaria para propiciar, en un futuro, posibles experiencias de ocio más positivas y gratificantes.

7.4. La experiencia de e-ocio desde el paradigma: “Ocio Casual vs. Ocio Serio”

Otro de los criterios que hemos tomado como referencia para interpretar el análisis descriptivo de la experiencia de e-ocio de los jóvenes ha sido el paradigma que, a lo largo de estos últimos años, ha dominado en la clasificación de los estudios de ocio, esto es, la dicotomía entre el “ocio serio o sustancial” y el “ocio casual”. Una categorización presentada por Stebbins (2008) y que hemos definido en el capítulo 1. Esta clasificación determina las diferentes maneras y grados de vivir y sentir el ocio, y se fundamenta en dos variables: el nivel de compromiso y el grado de implicación.

Para situar la interpretación recordamos brevemente en que consiste cada uno de estos ocios. Por un lado, el ocio serio o sustancial es el tipo de ocio que adquiere una mayor implicación por parte del sujeto, es decir, son prácticas de ocio que se llevan a cabo de manera reiterada y donde la persona busca sistemáticamente una satisfacción intensa. Es el ocio que el autor identifica con actividades de ocio amateur, de voluntariado o los hobbies y que se define bajo los valores de la perseverancia, el esfuerzo, la necesaria formación, implicación, identificación

del sujeto con la actividad y los beneficios duraderos (autorrealización, autoenriquecimiento, autoexpresión, renovación, regeneración de la identidad propia, sentimiento de logro, mejora de la imagen personal, interacción social, sensación de pertenencia al grupo, etc.).

En contraposición, el ocio casual se enmarcaría bajo un tipo de ocio superficial, que ofrece recompensas inmediatas y que no requiere, o requiere muy poco, entrenamiento o formación para su disfrute. Nos estaríamos refiriendo a actividades de ocio basadas en el hedonismo o la simple búsqueda del placer y que, a su vez, reporta otra serie de beneficios ligados al fomento de la creatividad, el entretenimiento, el relax, el equilibrio entre el trabajo y el descanso, el cultivo de relaciones interpersonales , etc.

En el espacio virtual, estas variables de implicación y compromiso con las prácticas de e-ocio que se dan en los nuevos medios se representan a través de los denominados “modos de participación”. Una manera de identificar, de manera interpretativa, un conjunto de características sociales, culturales y tecnológicas que los participantes reconocen como factores definitivos en una serie de prácticas. Estos enfoque nos permiten identificar las distintas formas de implicación que las personas establecemos con los nuevos medios, de una manera que estas no dependan de la simple noción de “divisiones” o e un ranking de expertos mediáticos.

Mizuko Ito et al. (2008) realizan una doble distinción en los modos de participación de los jóvenes en función de la motivación. Por un lado, la participación que es impulsada “por amistades”, esto es, prácticas de ocio que realizan junto a sus pares, tanto en espacios presenciales, como virtuales y, por otro lado, la participación impulsada “por intereses”, donde los jóvenes priorizan las actividades especializadas, intereses o identidades marginadas y minoritarias. Nos estaríamos refiriendo a lo que los jóvenes describen como el reino de los *geeks*, frikis, músicos y artistas, al considerarse inteligentes, distintos o creativos.

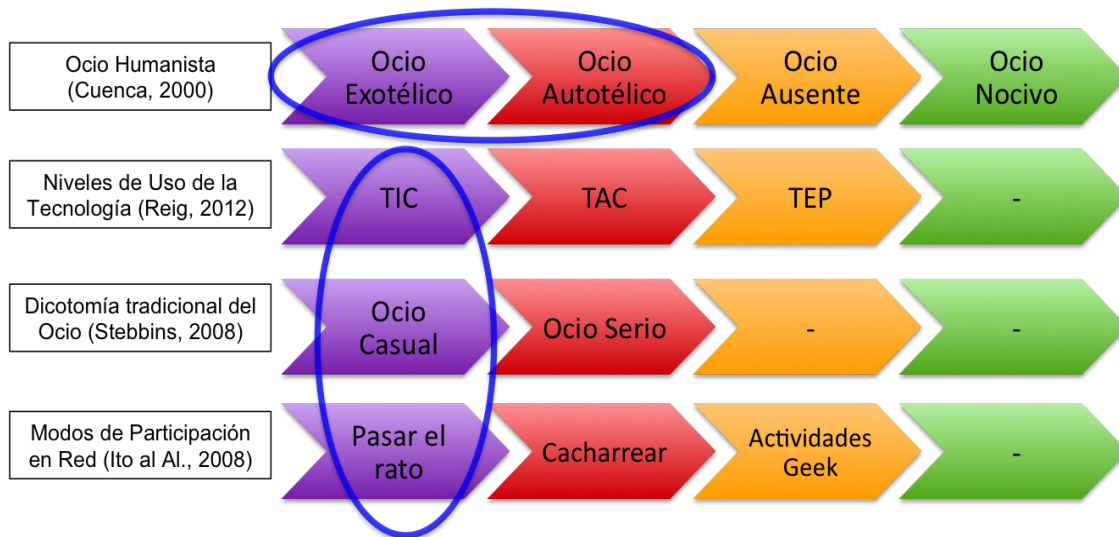
Estas dos formas y niveles de implicación promueven tres modos distintos de participación en red fundamentados en diferentes grados de compromiso con los medios: pasar el rato, cacharrear y actividades geek. Por “actividades *geek*” se entiende un modo

de participación en red más intenso, que necesita de una mayor implicación al necesitarse ciertas capacidades. Tres modos de participación a través del uso de herramientas digitales que, de alguna manera, nos sirven para describir los niveles de intensidad y de sofisticación en el uso de los medios. Dicho de otra manera, una distinción que ensalza la calidad de las prácticas, en detrimento de la cantidad o repetición de la misma.

Para los jóvenes “pasar el rato” en red es una manera de participar en la que prima el deseo de mantener conexiones sociales con los amigos; “cacharrear” lo conciben como una manera de implicarse de una forma más intensa y centrada en los medios. Es el momento en el que los jóvenes empiezan a interesarse por el funcionamiento y el contenido de la tecnología, enredando, explorando y ampliando sus conocimientos, esto es, curioseando, buscando información online, experimentando, jugando y produciendo medios digitales. La participación *geek* supone mantener un compromiso con los medios y la tecnología, y es propio de actividades que implican aprender a participar en comunidades de expertos. Por ello, es un modo de participación que requiere tiempo, espacio y unos recursos para experimentar y explorar intereses de manera autodirigida.

Teniendo en cuenta que, hasta el momento, la interpretación del análisis descriptivo desde, por un lado, la perspectiva del Ocio Humanista nos indica que el ocio conectado de los jóvenes es un ocio Exotélico y/o ausente y, por otro lado, que el uso principal que estos otorgan a la tecnología es propio de un nivel TIC, esto es, para informarse y comunicarse; en esta ocasión parece lógico encuadrar el E-Ocio de los jóvenes bajo las características del Ocio Casual, más cuando la participación en red está fundamentada en “pasar el rato”.

El análisis del discurso de los jóvenes deja patente que el e-ocio que predomina entre los jóvenes es un ocio conectado trivial y pasivo. Un ocio en red pensado y organizado por unos y disfrutado por otros. En la figura 21 intentamos plasmar gráficamente la calidad del e-ocio de los jóvenes participantes en este estudio. Un ocio en línea que, pese a enmarcarse dentro de la direccionalidad positiva del ocio, se aleja bastante del concepto de ocio autotélico como desarrollo humano que se defiende desde el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto.

Figura 21. Interpretación del e-ocio de los jóvenes desde las bases teóricas

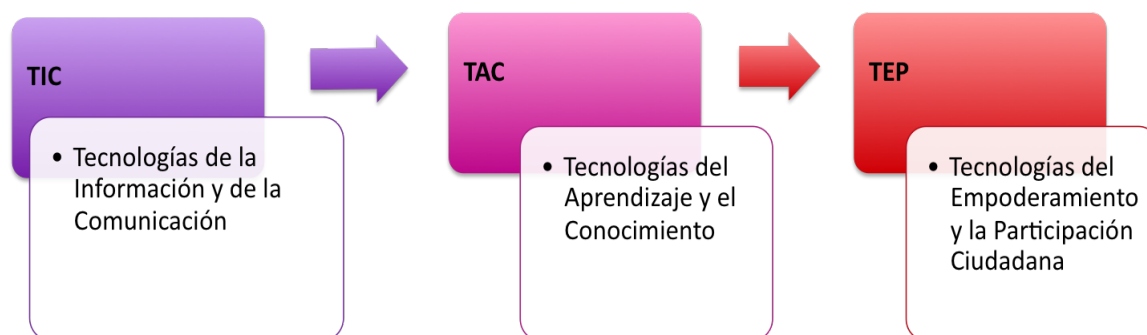
Fuente: Elaboración propia

7.5. La experiencia de e-ocio desde el modelo TIC – TAC – TEP

Lo que en este apartado hemos denominado como modelo TIC-TAC-TEP (véase figura 22) no es más que la representación de los tres niveles de uso de las tecnologías digitales. Una triple distinción expuesta por Reig (2012) para identificar los distintos niveles de apropiación que nos ofrece la tecnología y al que hemos hecho referencia en el capítulo 2, al describir las oportunidades que nos ofrecen las tecnologías digitales.

En primer lugar, se sitúan las TIC o TRIC, Tecnologías de la Información y de la Comunicación o Tecnologías Relacionales de la Información y la Comunicación. En segundo lugar posicionaríamos las TAC, Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento; y en tercer lugar, las TEP, Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación. Tres niveles distintos en el uso de la tecnología que indican el nivel de apropiación que la ciudadanía/usuarios conectados tienen respecto al uso de Internet.

Figura 22. Niveles de Uso de las Tecnologías Digitales



Fuente: Elaboración propia a partir de Reig (2012)

El resultado del análisis teórico (véase apartado 3.4.2) y empírico (véase apartado 6.2.2 y 6.3.2.2) referente a los usos que los jóvenes hacen de Internet no difiere entre sí. Tanto la revisión bibliográfica, como el análisis del discurso de los jóvenes nos muestra, claramente, los cuatro principales usos que los jóvenes hacen de la red:

1. Para informarse
2. Para comunicarse
3. Para entretenerse
4. Para pasar el rato

Cuatro rutinas de e-ocio que, como exponemos en la tabla 11 son propias, en su mayoría, de una apropiación de la tecnología en un primer nivel, a saber, como TIC. Buscar información, estar en redes sociales, escuchar música, ver películas y series, ver vídeos en YouTube, y todo un largo etcétera que recogíamos en el gráfico 2 (fichas de participación), son prácticas de ocio en red que, básicamente, tienen una finalidad informativa, relacional y lúdica.

Este estudio buscaba profundizar en la percepción que los jóvenes tienen de la tecnología como TAC y TEP, ir más allá de confirmar lo corroborado por los estudios realizados sobre la misma temática, pero desde la óptica objetiva de comprender

el ocio, y ahondar en otras concepciones. En este sentido, siendo conscientes y previendo que una gran parte de los participantes se iban a inclinar, en primera opción, por mostrar usos de la tecnología relativos al primer nivel, se decidió incluir en el guión de discusión base dos preguntas dirigidas directamente a conocer la percepción de los jóvenes respecto al uso de la tecnología como TAC y TEP.

El resultado ha sido que, en general, tanto al hablar de TAC como de TEP, las respuestas que los jóvenes ofrecen son muy genéricas y superficiales. En cuanto a la comprensión de las tecnologías como TAC, básicamente señalan las plataformas digitales que emplean en el centro escolar, identificándolas como meros repositorios de documentación, y aluden que aprenden “todo tipo de información”: vocabulario, idiomas, cocina, canciones, etc. Esto es, apenas identifican el uso de la tecnología como herramienta educativa.

En cuanto a la percepción de la tecnología como TEP, esto es, hacer un uso de la tecnología de manera consciente y con una actitud digital proactiva, la interpretación de los datos va en la misma dirección que las TAC, es muy superficial. Cuando los jóvenes hablan de “compartir” y “participar”, en su mayoría, se están refiriendo a compartir información personal, no a compartir información relevante para empoderarse. Además, salvo que uno de los participantes hace alusión a la plataforma “Change.org”, los 87 jóvenes restantes se sitúan como meros consumidores y usuarios pasivos ante la red.

El dato relativo a la disponibilidad de *blog* es un claro indicador de esta realidad, ya que tan sólo 4 de los 88 participantes señalan haber tenido alguna experiencia *blogger*. Con todo, es lógico que sin formar e informar a los jóvenes sobre el uso de la tecnología como TAC y TEP, estos las contemplen como meras herramientas para un uso relacional y lúdico, básicamente porque es la manera como las han conocido. Además, la identidad de los jóvenes se plasma en los usos que éstos hacen de la red, y los estudios en materia de participación (Juventud Vasca, 2014; CJE, 2013; INJUVE, 2012) muestran cierto estancamiento derivado del ritmo de vida tan frenética y competitiva que hemos adoptado. Si se atiende al voluntariado, como forma de ocio participativo, tan sólo el 7% de los jóvenes vascos de entre 15 y 29 años practican actividades de voluntariado (Juventud Vasca, 2014).

Tabla 11. Usos de Internet y TIC-TAC-TEP

USOS DE INTERNET	TIC-TAC- TEP
Buscar información	TIC
Redes Sociales de carácter social	TIC
Redes Sociales para expresar opiniones	TEP
Escuchar música	ENTRETENIMIENTO
Ver pelis y series	ENTRETENIMIENTO
Ver vídeos de YouTube	ENTRETENIMIENTO
Uso de WhatsApp	TIC

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, la interpretación de los datos referentes a los usos que los jóvenes atribuyen a la tecnología e Internet nos muestra que nos encontramos unos usos superficiales. Los jóvenes básicamente utilizan las tecnologías digitales para informarse y comunicarse, por lo que les posicionáramos en el nivel 1 del modelo propuesto por Reig (2012). Además, el análisis del discurso nos muestra que no perciben la tecnología como una herramienta y una opción para aprender y participar.

7.6. Rasgos distintivos entre centros y valoración del alumnado vs. profesorado

Para analizar los rasgos distintivos entre los centros educativos participantes en el estudio, y las diferentes valoraciones entre las percepciones del alumnado y el profesorado; creemos conveniente recordar cual es el objetivo general de la tesis que nos marcábamos en la introducción, a saber: “analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, el e-ocio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de centros educativos de características diferentes”.

A través de la elaboración de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad hemos ahondado en los aspectos más significativos de la relación que los jóvenes

entablan con las tecnologías digitales en su ocio. Sin embargo, en la formulación del objetivo general se recoge un matiz determinante en el modo de experimentar el ocio, es decir, al final del objetivo general resaltábamos nuestro interés por conocer la influencia del ámbito educativo y formativo en el las prácticas de e-ocio.

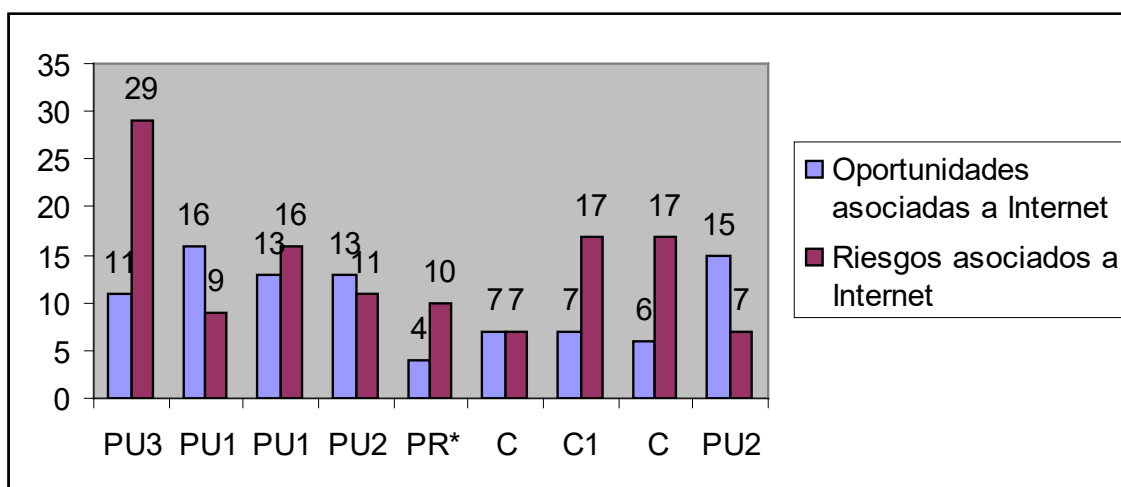
En este sentido, incluíamos la segunda hipótesis³⁸ del estudio centrada en comprobar si el nivel de madurez TIC del centro educativo y la formación en materia digital, ofertada desde el mismo, influye en la representación, positiva o negativa, que los jóvenes tienen de Internet. Para conocer los rasgos distintivos entre los discursos de los jóvenes de cada uno de los centros, hemos recurrido al programa de análisis cualitativo Atlas.ti. En concreto nos hemos valido de la herramienta de consulta de co-ocurrencias entre familias de códigos y documentos primarios. Una herramienta que, a modo de calculadora semántica, nos ha permitido comprobar fácilmente el número de códigos asociados por centro educativo a cada factor/códigos de análisis.

En base al análisis discursivo, y en términos generales, podemos afirmar que no existen diferencias sustanciales entre las expresiones aportadas por los jóvenes en función del centro educativo. Por lo que, a día de hoy, consideramos que el nivel de tecnologización del centro y la formación digital ofertada al alumnado en la etapa de bachillerato no son factores que generen grandes contrastes entre los hábitos de e-ocio de los jóvenes.

Para ejemplificarlo, tomamos como ejemplo la comparativa entre dos aspectos/familias de códigos por centros educativos: la percepción de riesgos y oportunidades y el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje (TAC) y empoderamiento (TEP). En cuanto a la percepción de riesgos y oportunidades, el gráfico 9 nos muestra que no se pueden extraer conclusiones generales en función de la variable “naturaleza del centro” o “nivel de madurez TIC”. Es de resaltar que los jóvenes participantes del centro educativo de nivel de madurez avanzado, conocen más riesgos que el resto. Único centro escolar que, curiosamente, no oferta la optativa TIC.

³⁸ Hipótesis 2: El contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes.

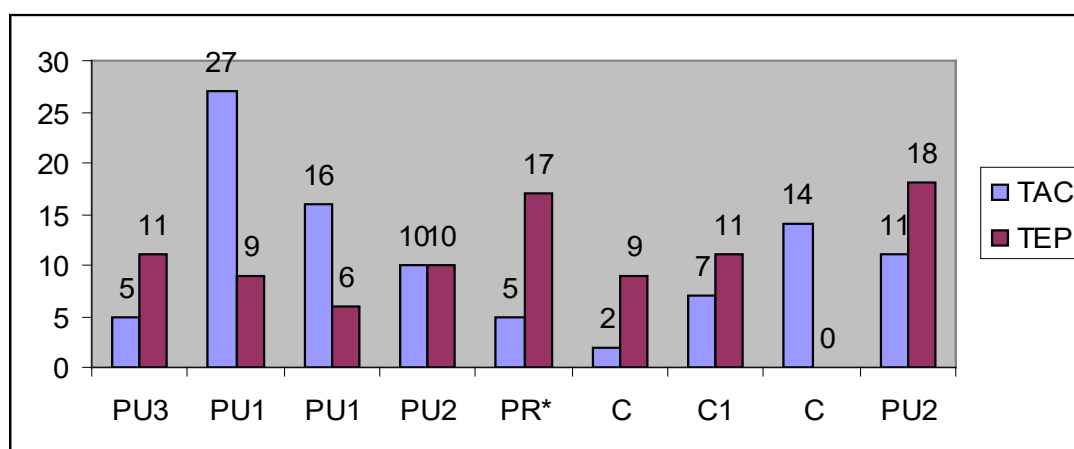
Gráfico 9. Percepción de riesgos y oportunidades del e-ocio: comparativa entre centros



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la percepción de la tecnología como herramienta y espacio de aprendizaje (TAC) y empoderamiento (TEP) nos ocurre lo mismo, no se observan claras diferencias entre centros de una naturaleza u otra. Simplemente, la comparativa muestra que la percepción de las tecnologías digitales como TAC es minoritaria (gráfico 10).

Gráfico 10. Percepción tecnología como TAC y TEP: comparativa entre centros



Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a los rasgos distintivos percibidos entre centros, creemos muy necesario resaltar la influencia del uso del Ipad en el ocio de los jóvenes. El análisis descriptivo nos ha desvelado que su uso, aún en fase piloto, no es suficientemente valorado por el alumnado. Y, al margen de su aprovechamiento o no como herramienta de aprendizaje, lo llamativo e importante referente a la esfera del ocio, ámbito central de análisis de este estudio, es que su uso continuado, en clase y fuera de clase, es perjudicial. Se percibe dañino, en cuanto a salud se refiere. Problemas de vista y dolores de cabeza, a consecuencia del uso excesivo de la tecnología, confirman la percepción negativa de los jóvenes respecto al uso de las TIC en su ocio.

En cuanto a la valoración sobre la formación digital ofertada y recibida desde el centro educativo, tanto alumnado como profesorado opinan que la formación digital tiene influencia fuera de la escuela. Sin embargo, mientras todos los centros afirman que se les forma en riesgos y oportunidades a través de la optativa TIC, de forma transversal y con charlas puntuales, los jóvenes expresan que, básicamente, su formación en el uso de Internet es autodidacta y en base a experiencias personales. Además, el alumnado muestra una valoración concluyentemente negativa tanto del contenido como de la metodología de enseñanza. Formación escasa e ineficiente, contenido centrado en riesgos y la existencia de brecha digital entre alumnado vs. profesorado son un ejemplo de ello:

PU2 16 A: si, y luego vas donde la de filo y no sabe ni encender la pantalla de YouTube!! Tiene que poner el pen drive, tiene que abrir el word, tiene que copiar y pegar el enlace en Internet...

PUI 18 A: Yo creo que hoy en día pocos profesores te enseñan algo de Internet porque normalmente eres tu el que les enseñas a ellos (risas). Hoy en día nosotros nos buscamos la vida o preguntamos a nuestros amigos o buscando en Internet se aprenden cosas, pero los profesores no te enseñan, igual les tienes que enseñar a ellos a como poner un vídeo o algo...

Los jóvenes demandan una formación en materia digital de calidad. Charlas con expertos, una formación más práctica y atractiva, etc., en definitiva, una enseñanza apoyada en

metodologías adaptadas a sus características y necesidades. Una educación que se fundamente en los valores propios de la cultura digital y en red que necesita de una reestructuración a través de, no sólo la puesta en marcha de nuevos enfoques de aprendizaje (véase apartado 4.3.1), sino también de una necesaria transformación en el rol de docente, el alumnado, la disposición de las aulas y los modelos de evaluación. Una educación en materia digital integral que incluya la educación del e-ocio como espacio de aprendizaje informal en el que las tecnologías digitales están presentes.

7.7. Síntesis del capítulo

El objetivo de este capítulo ha sido sobrepasar el nivel de análisis descriptivo de los datos realizado en el capítulo 6 e interpretar el discurso de los jóvenes. Somos conscientes que en el guión de discusión se planteaban cuestiones relacionadas con el concepto de ocio en general que no se han interpretado, pero hemos optado por centrarnos directamente en la interpretación del discurso de los jóvenes respecto al e-ocio, tema central de análisis de esta tesis.

La interpretación se ha realizado en base a cuatro modelos teóricos relativos a los diferentes tipos de ocio, la experiencia de ocio y las diferentes maneras y niveles de uso de la tecnología. La primera lectura se ha realizado desde la herramienta marco de análisis del ocio de las cuatro coordenadas (ocio autotético, ocio exotético, ocio ausente y ocio nocivo). Lo que nos ha conducido a proyectar que el ocio en red de los jóvenes se caracteriza por ser un ocio exotético y ausente, es decir, un ocio conectado con fines utilitaristas y motivado por el aburrimiento. En segundo lugar, hemos podido confirmar que el e-ocio de los jóvenes comparte las características de ocio experiencial. Del mismo modo en el ocio conectado el marco de referencia es la persona, se justifica por la libre satisfacción, se integra en valores y modos de vida, tiene un carácter procesual, se experimenta en distintos niveles de intensidad y requiere formación.

El modelo TIC- TAC- TEP nos ha situado ante un ocio de primer nivel, nivel TIC. Un ocio superficial, fundamentado en el uso principal de las tecnologías digitales para informarse, comunicarse y divertirse. Y la cuarta interpretación de los datos, desde la óptica de la dicotomía clásica de estudios de ocio, ocio casual vs. ocio serio, claramente ha posicionado el e-ocio en un

ocio casual, espontáneo y placentero. Un tipo de ocio que no necesita de un nivel de implicación y compromiso alto, pero que reporta beneficios.

Por otra parte, otro de los objetivos del estudio era ahondar en posibles rasgos distintivos en función del centro educativo en el que los jóvenes participantes se forman. La segunda hipótesis planteada se centraba en este aspecto en concreto. En términos generales, el análisis descriptivo nos ha posibilitado llegar a conclusiones generales. Por lo que no se han observado grandes diferencias en la percepción del e-ocio en función de la naturaleza del centro, el nivel de madurez TIC de estos y el grado de formación ofertada.

Básicamente se ha constatado que nos encontramos ante un alumnado de la Era Digital y un escenario educativo obsoleto. Es así que los jóvenes han manifestado sus tres principales demandas traducidas en cambios educativos. Por un lado, una mayor formación en los usos beneficiosos de las TIC, la adaptación de los docentes a las exigencias de la era digital, y un cambio en las metodologías de enseñanza.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

8.1. Contribuciones relacionadas con los ejes conceptuales del marco teórico

8.1.1. Con relación al e-ocio

8.1.2. Con relación a la Generación Digital y su e-ocio

8.1.3. Con relación a la Educación en la Era Digital

8.2. Contribuciones relacionadas con los resultados del estudio empírico

8.2.1. Con relación al análisis descriptivo de los datos

8.2.2. Con relación al análisis interpretativo de los datos

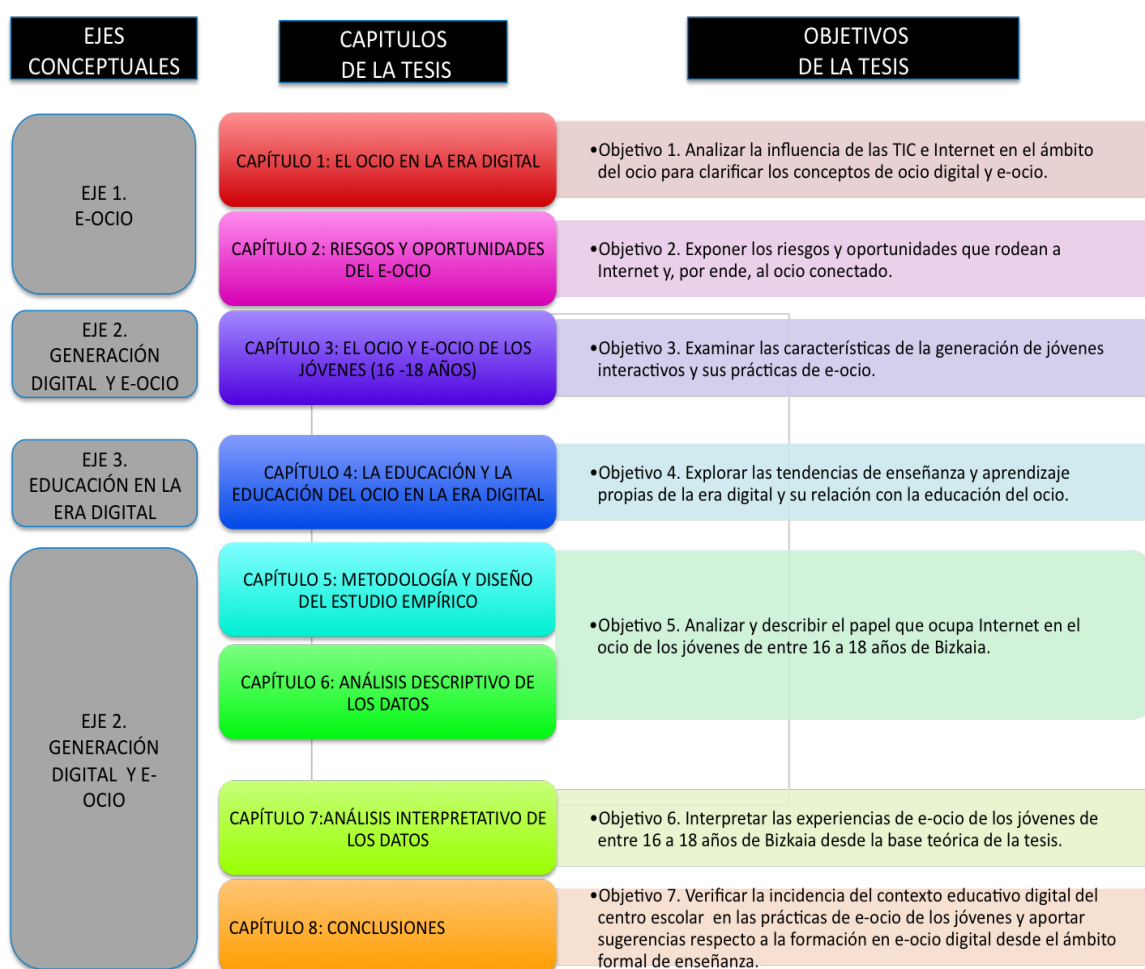
8.3. Sugerencias para una propuesta educativa en e-ocio

8.4. Limitaciones del estudio

8.5. Futuras líneas de investigación

En este último capítulo abordamos el cierre de la presente tesis doctoral. En primer lugar aclaramos las ideas fundamentales relacionadas con los ejes conceptuales en los que se apoya esta investigación y que han sido desarrollados dentro del marco teórico. En segundo lugar exponemos los principales resultados del estudio empírico. En el tercer apartado se presenta, brevemente, una propuesta formativa en educación del ocio digital que sirva de lanza para su futuro desarrollo y puesta en marcha. Por último, se detallan cuáles han las limitaciones del estudio y las líneas de investigación que podrían orientar una futura continuación del trabajo que aquí se presenta a corto, medio o largo plazo. A través de la figura 23, y con el objetivo de clarificar la cohesión del estudio, plasmamos la relación existente entre los tres ejes de la investigación, los objetivos específicos y los capítulos de la misma.

Figura 23. Relación ejes conceptuales, objetivos y capítulos de la tesis



Fuente: Elaboración propia

8.1. Contribuciones relacionadas con los ejes conceptuales del marco teórico

Las bases conceptuales que hemos presentado a lo largo de los cuatro primeros capítulos que componen el marco teórico giran en torno a tres ejes: el e-ocio, la generación digital y su e-ocio; y la educación en la era digital. Esta tesis recoge los aspectos relevantes de la evolución conceptual de estos tres aspectos que, a continuación, resumimos.

8.1.1. Con relación al E-Ocio

El objetivo general de la tesis que nos habíamos marcado ha sido analizar, desde la perspectiva experiencial del ocio, las características de e-ocio a partir del estudio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia de centros educativos de rasgos diferentes. Con la finalidad de aportar una visión que esclarezca un tema socialmente candente y sienta las bases para el inicio de una futura intervención educativa. Para alcanzar este objetivo se ha ido dando respuesta a otros objetivos de carácter específico, entre ellos: analizar la influencia de las TIC e Internet en el ámbito del ocio para clarificar los conceptos de ocio digital y e-ocio (Objetivo 1). Las principales conclusiones relativas a este primer eje son las siguientes:

1. La revolución tecnológica ha propiciado el desarrollo de un modelo de sociedad sociotécnica y digital glocalizado, que se fundamenta en una red de redes de conexiones entre personas.
2. La democratización de la tecnología ha supuesto un desafío en la manera tradicional de entender la cultura. Ello ha contribuido a que vivamos inmersos en una cultura digital propia de un proceso de integración y entrecruzamiento de la cultura que se encuentra crecientemente mediatizada por el paradigma digital, y las tecnologías digitales, que están siendo intervenidas por las prácticas culturales tradicionales.

3. La red de redes y, sobretodo, los dispositivos tecnológicos móviles han motivado la dispersión de las coordenadas vitales del espacio y tiempo. El espacio se ha convertido en un espacio de flujos y el tiempo se ha tornado atemporal. Dando origen a una nueva cultura de la virtualidad real.
4. La cultura digital se caracteriza por ser una cultura en red basada en tres rasgos característicos de Internet: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad. La cultura digital es una cultura participativa, colaborativa, fundamentada en el remix de contenidos, en el compartir, etc.
5. La arquitectura de la Web, diseñada por O'Reilly en 2005, posibilitó situar a la persona como protagonista en el espacio virtual., facilitando la participación y la generación de conocimiento colectivo y, lo más importante, motivando el paso de ser usuarios – consumidores (Web 1.0), a usuarios-productores de contenido (prosumidores).
6. El desarrollo continuo e imparable de las tecnologías digitales e Internet ha motivado que una gran parte de los ámbitos de actuación humana se hayan ido digitalizado, entre ellos el ámbito de ocio.
7. El ocio propio de la era digital es un ocio digital. Un tipo de ocio que acepta el ocio tradicional digitalizado bajo la influencia de las TIC y, promueve nuevos ocios ligados al ciberespacio que necesitan de conexión a Internet para poder ser disfrutados (E-Ocio).
8. La era digital ha cambiado la manera de experimentar el ocio. Lo que ha hecho que nos encontremos ante una nueva dimensión del ocio: el ocio digital. Los límites de algunos conceptos clásicos de entender el ocio se han diluido, y no podemos seguir preguntando: ¿utilizas Internet para actividades de ocio? o ¿cuántas horas diarias lo utilizas?
9. Estar conectado es hoy una parte esencial en la vida de muchas personas, entre ellos, los jóvenes.

10. Internet y, en consecuencia, el e-ocio es un espacio en el que existen riesgos y oportunidades. Los principales riesgos son de contenido, de contacto con desconocidos, de vulneración de la privacidad e intimidad, comerciales y técnicos, de adicción y uso abusivo de la red, de acoso virtual (ciberbullying, Sexting y Grooming) y de superficialidad, distracción o infoxicación. En cuanto a las oportunidades, Internet es herramienta y espacio para la diversión y el entretenimiento, de socialización e hipercomunicación, de aprendizaje y generación de conocimiento y de empoderamiento y participación.

8.1.2. Con relación a la Generación Digital y su e-ocio

Bajo el segundo eje conceptual se ha pretendido examinar las características de la Generación de Jóvenes Interactivos (Objetivo 3), analizando las prácticas, motivaciones y beneficios de ocio y e-ocio percibidos (Objetivo 5). Estas son las conclusiones que extraemos de la revisión bibliográfica:

1. La juventud y los jóvenes no son ningún concepto teórico abstracto sino una realidad observable, comprobable y verificable, una etapa vital decisiva en la construcción de la identidad personal. En este estudio, atendiendo a una cuestión etaria, se ha analizado a los jóvenes de entre 16 y 18 años.
2. Los jóvenes nacidos en la era digital han sido bautizados a través de distintos conceptos: Generación@, Nativos Digitales, Generación Nintendo, Generación Net, Generación Interactiva, Generación A, etc. Independientemente de la originalidad o acierto de cada uno de los conceptos propuestos, todos ellos hacen referencia a un grupo de personas nacidas en torno a la década de los 90, rodeados de tecnologías digitales, con formas de relación similares y preocupaciones e intereses comunes. Se refieren a jóvenes que están creciendo en un contexto social, cultural y educativo distinto, especialmente por la presencia continua y constante de la tecnología, y que presentan rasgos distintivos respecto a otras generaciones. Los rasgos tecnológicos afectan a todos los ámbitos de su vida y especialmente al referido al ocio y que en esta edad es de una importancia vital.

3. Los jóvenes nativos digitales son prosumidores, sociales, multitarea y valoran estar conectados como algo esencial en sus vidas. Lo cual no quiere decir que sean jóvenes digitalmente competentes.
4. Son jóvenes que disponen de más de tres horas de tiempo libre disponible diarias, de las cuales más de la mitad las emplean en actividades ligadas al uso de la tecnología e Internet. Sus prácticas de ocio están principalmente relacionadas con la socialización (estar con los amigos, hacer deporte y salir de fiesta) y el entretenimiento (escuchar música, ver la televisión y estar en el ordenador).
5. El ordenador y el teléfono móvil son dispositivos tecnológicos que se han domesticado, y el 79% de los jóvenes se conecta a ellos todos o casi todos los días.
6. La principal motivación para conectarse de los jóvenes es “pasar el rato” y los principales usos que hacen de Internet son: buscar información, mirar el correo electrónico, utilizar redes sociales y descargar archivos de música, series o películas.
7. No son muchos los estudios que analizan el e-ocio de los jóvenes desde una perspectiva subjetiva, esto es, atendiendo a valoraciones, actitudes, opiniones etc. No obstante, lo revisado en el marco teórico indica que los jóvenes muestran una actitud positiva ante las TIC y, conciben el móvil como “bastante o muy necesario para la vida cotidiana”.
8. De los diferentes usos que los jóvenes hacen de Internet podemos destacar tres tipologías de e-ocio: e-ocio social, e-ocio lúdico, e-ocio móvil y e-ocio transmedia. Un tipo de ocio que se caracteriza por ser por un lado, un ocio digital social en el que predomina el uso de las redes sociales virtuales, por otro lado, un ocio digital móvil que posibilita la conectividad sin límites que ofrecen los *smartphone* y, por último, un ocio digital lúdico ligado al uso de los videojuegos.
9. El *smartphone* se ha convertido en el centro de la vida de la ciudadanía en general y de los jóvenes en particular. De hecho se ha convertido en el dispositivo de acceso a

la red desde que los jóvenes se conectan a Internet, en primer lugar. Los dispositivos móviles están modificando el consumo de contenidos y su uso en la esfera del ocio se ha extendido.

10. El e-ocio de los jóvenes es un ocio transmedia y multisoporte. Los jóvenes simultanean, en tiempo real, el uso de diferentes dispositivos para acceder a un mismo contenido. Nos encontramos ante unos jóvenes/consumidores conectados colectivamente en cualquier momento y desde cualquier lugar.

8.1.3. Con relación a la Educación en la Era Digital

El tercer eje conceptual se ha centrado en el ámbito educativo y formativo. Un factor directamente relacionado con la esfera del ocio. En este se han examinado las tendencias de enseñanza y aprendizaje propias de la era digital (Objetivo 4) y el papel que ocupa la educación del ocio. En base a la revisión teórica realizada consideramos que estas son las principales ideas que, al menos de manera teórica, marcan un panorama global educativo influenciados por las TIC.

1. La clasificación tradicional de los modos de aprendizaje, formal, no formal e informal, se ha quedado obsoleta. La sociedad red nos ha conducido a vivir en un contexto social donde el aprendizaje es continuo.
2. El conectivismo es la teoría del aprendizaje de la era digital y se fundamenta en la creación de conexiones y construcción de redes. El aprendizaje de la sociedad red es diverso, desordenado, informal y cocreado. Conocer significa estar conectado y en constante dinamismo.
3. La era digital ha motivado la necesidad de ser una ciudadanía digitalmente competente. La competencia digital implica disponer los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollarse y aprender en la era digital. La “competencia digital” es ya una de las competencias básicas reconocidas por la Unión Europea.

4. El alumnado nativo digital no encaja en una escuela propia del siglo XX. La era digital necesita nuevos estilos de enseñanza adaptados a las necesidades y rasgos de la generación digital. Un aprendizaje centrado en la persona, práctico, participado e integral.
5. La implantación de nuevas metodologías de enseñanza necesita cambios previos como: adaptación del rol del docente y del alumnado, transformación de las aulas y modelos de evaluación adaptados.
6. El docente de la era digital ha dejado de ser la fuente de conocimiento, ahora el conocimiento esta en red y el docente debe adoptar un papel de organizador, de guía, de gestor y orientador de aprendizaje. Un docente que ayude a desarrollar las competencias necesarias en una sociedad basada en la conexión de redes de calidad. Por su parte, el alumnado debe de tener motivación por investigar, conocer y descubrir su pasión a través del uso beneficioso de la tecnología.
7. Un aprendizaje co-creado, compartido e informal necesita espacios que lo promuevan. Las aulas deben de transformarse y diseñarse como espacios que faciliten la interacción.
8. No tiene sentido evaluar el aprendizaje a través de exámenes memorísticos, se necesitan unos modelos de evaluación entre pares, compartidos y críticos, donde el que el propio alumnado tenga oportunidad de autoevaluarse.
9. En un contexto donde el aprendizaje se define como integral, la educación del ocio se hace imprescindible. El objetivo general de la educación del ocio es ayudar a los estudiantes a lograr una deseable calidad de vida a través del ocio, en este caso, del e-ocio.
10. Las tendencias educativas de futuro se fundamentan en el uso de la tecnología como soporte para lograr que el aprendizaje sea estimulante, personalizado, colaborativo y divertido.

8.2. Contribuciones relacionadas con los resultados del estudio empírico

Tras el análisis (capítulo 6) e interpretación (capítulo 7) de los datos recolectados a través de la realización de nueve grupos de discusión y diez entrevistas en profundidad, procedemos a verificar o refutar las hipótesis de partida planteadas en la introducción de la tesis. Previamente, mostramos las principales conclusiones extraídas del análisis de los datos y su interpretación y, finalmente, en base a las conclusiones, procedemos a la validación o no de las hipótesis.

8.2.1. Con relación al análisis descriptivo de los datos

El objetivo del análisis exploratorio de la experiencia de e-ocio de los jóvenes era analizar y describir el papel que ocupa Internet en el ocio de los jóvenes de entre 16 y 18 años de Bizkaia. Estas son las principales conclusiones que extraemos del análisis descriptivo realizado en el capítulo 6:

1. Las fichas de participación cumplimentadas por los 88 jóvenes participantes en el estudio nos han servido para corroborar que el contexto de análisis del estudio no difiere del panorama descrito por otras investigaciones ya realizadas en este mismo ámbito.
2. El teléfono móvil se posiciona como el dispositivo tecnológico de acceso a Internet prioritario entre los jóvenes (94,3%), el uso relacional y de comunicación es el principal motivo de conexión (47,7% estar en redes sociales y el 20,4% comunicarse), Twitter (83%) y Facebook (54,5%) se posicionan como las redes sociales más utilizadas por los jóvenes y el 96% de los jóvenes afirman no tener web o blog personal.
3. En cuanto a la percepción que los jóvenes tiene de su ocio, “hacer deporte” y “pasarlo bien”, ligado directamente al “estar acompañado” son los aspectos que les reportan una mayor satisfacción vital.

4. Como primera opción, los jóvenes identifican la noción de ocio como “actividad”, seguido de “hacer lo que te gusta”, “tiempo libre”, “la no obligatoriedad”, “depende del momento” y “consumo”.
5. Las tres actividades significativas que los jóvenes destacan son: salir de fiesta con los amigos, hacer deporte y escuchar música.
6. En cuanto a la percepción de los jóvenes del E-ocio, los jóvenes lo identifican, en primer lugar, como herramienta y, en segundo lugar como “un ocio de segunda”. Seguido de “como un hábito que forma parte de la vida”, “un vicio”, “una manera de aislarse” y “distracción”.
7. Los seis principales usos de Internet son: buscar información, estar en redes sociales, escuchar música, ver películas y series, ver vídeos de YouTube y utilizar el WhatsApp.
8. Las 10 motivaciones de uso son: el aburrimiento, desconectar, la costumbre, el vicio, querer comunicarse, la influencia del grupo, curiosar o cotillear, entretenerse, estar informado y ocupar tiempos intersticiales.
9. Los 10 beneficios que perciben del uso de Internet son: estar entretenido, desconectar, el fomento de la creatividad, la comodidad que ofrece, la libertad de elección, acceso a todo tipo de información, estar comunicado, tener la oportunidad de conocer a otras personas, aprender y ahorrar tiempo y dinero.
10. En términos generales, el análisis de discurso de los jóvenes nos indica que éstos asocian más riesgos que oportunidades al uso de Internet.
11. Los jóvenes perciben riesgos de privacidad, de uso abusivo, de falta de formación, riesgos comerciales y técnicos, de acoso virtual, de carácter físico, de contenido y de contacto con desconocidos y de distracción.

12. Las oportunidades que más valoran son: estar informados y comunicados 24 horas, 7 días a la semana, durante 365 días al año, ahorrar tiempo y dinero, poder compartir opiniones, entretenerse y aprender.
13. En cuanto a la percepción de las tecnologías digitales como herramientas de aprendizaje y generación de conocimiento (TAC), los jóvenes destacan el uso de plataformas educativas en el centro escolar (Moddle o Educamos) y aprender idiomas y cocinar, coser o tocar un instrumento.
14. El uso que los jóvenes hacen de la tecnología como herramienta de empoderamiento y participación (TEP) es más bien escaso. Exponen que comparten su vida en Internet, aportan sus opiniones, en contadas ocasiones, a través de las redes sociales y, raramente, participan en red (tan sólo destacan la plataforma de activismo “Change.org” en una ocasión).
15. La familia, la elección personal y la influencia de la oferta educativa son los tres aspectos que influyen en las actividades significativas destacadas por los propios jóvenes. En el discurso de los jóvenes no aparece la educación del ocio.
16. La cuanto a la formación digital recibida, los jóvenes se muestra autodidactas. Afirman que han aprendido a navegar por Internet ellos solos, en base a experiencias personales, influenciados por la televisión y las redes sociales.
17. En términos generales, los jóvenes muestran una valoración negativa de la formación e información en materia digital que están recibiendo desde el centro educativo. Resaltan la falta de competencia digital docente y de recursos. También consideran que la asignatura optativa de informática se centra en ofimática y no en el uso de Internet.
18. Los jóvenes participantes del centro escolar que emplea el Ipad como recurso educativo en clase muestran una actitud negativa respecto a su uso. Opinan que distrae, crea adicción, retrasa el aprendizaje, limita la creatividad, produce dolor de cabeza o de la vista y no fomenta un ambiente participativo en clase.

19. Los jóvenes estudiados desean un aprendizaje más activo y práctico. Una formación de expertos o docentes competentes que les ayude a buscar correctamente en Internet y a profundizar en el uso de programas más sofisticados.
20. Los responsables de los centros educativos afirman que sí se les forma al alumnado en el uso de Internet, sus riesgos y oportunidades. La principal vía formativa que emplean es la asignatura Optativa TIC.

8.2.2. Con relación al análisis interpretativo de los datos

Tras describir la realidad del ocio conectado de los jóvenes desde su propia experiencia, se ha procedido a interpretar los datos y darles un sentido. El objetivo planteado en el capítulo 7 ha sido interpretar las experiencias de e-ocio de los jóvenes de entre 16 a 18 años de Bizkaia desde la base teórica de la tesis (objetivo 6). Veamos cuáles son las principales conclusiones de la interpretación:

1. El análisis del e-ocio desde las coordenadas del ocio humanista nos conducen a deducir que los jóvenes practican y experimenta un ocio de carácter exotélico y ausente. En base a los usos, motivaciones y beneficios que relacionan su ocio en Internet, deducimos que el ocio en red de los jóvenes es satisfactorio y libremente elegido, pero tiene una finalidad, mayoritariamente, utilitarista. Aún más, se considera que es un tipo de ocio motivado básicamente por el aburrimiento.
2. El análisis de las experiencias de e-ocio a partir de las siete características que definen el ocio experiencial nos muestra que las prácticas de ocio conectado de los jóvenes enriquecen las experiencias de ocio que ellos mismos destacan como positivas. Lo que nos indica que, en realidad, lo más importante en la experiencia de e-ocio de los jóvenes no es la tecnología en sí misma, sino relacionarse y divertirse. Las tecnologías digitales actúan como un medio y herramienta que les ayuda a mejorar sus experiencias de ocio.

3. Desde la óptica “Ocio Serio vs. Ocio Casual”, dicotomía tradicional de entender el ocio, el E-Ocio se posiciona como un ocio casual, espontáneo y que busca la satisfacción momentánea. Un tipo de ocio que no necesita de una implicación y un nivel de compromiso alto.
4. El e-ocio de los jóvenes contemplado desde el modelo TIC-TAC-TEP, referido a los distintos usos de la red, es básicamente un ocio superficial, donde los jóvenes muestran un uso de la tecnología como medio para informarse y comunicarse (TIC).
5. Las diferencias entre centros, en función de la madurez TIC, la naturaleza del centro y la formación ofertada en el uso de Internet apenas existen, salvo excepciones. Como es el caso de la percepción más negativa del e-ocio que muestran los jóvenes del centro educativo que emplea el Ipad como herramienta educativa, y el centro escolar que pese a estar acreditado con el nivel de madurez TIC avanzado no oferta la asignatura Optativa TIC.
6. Los deseos de aprendizaje y críticas que exponen los jóvenes demuestra claramente un desfase entre los rasgos de los jóvenes nativos interactivos y la manera en la que se les educa.

En definitiva, se confirma la hipótesis 1: los jóvenes no disfrutan de un ocio digital conectado de calidad, entendido como un e-ocio positivo, beneficioso y activo. Sin embargo, consideramos que el resultado del estudio no nos permite corroborar al 100% la hipótesis 2, esto es, que el contexto del centro educativo en materia digital influye en el ocio conectado de los jóvenes.

Es posible que el diseño metodológico planteado o las herramientas de análisis empleadas no hayan sido las más adecuadas o suficientes para dar una respuesta más aproximada. La finalidad de las tesis era aportar una visión innovadora sobre un tema de estudio socialmente candente. Consideramos que la principal aportación de la investigación es aplicar los planteamientos procedentes de los Estudios de Ocio y la perspectiva humanista-experiencial. Un tema que, si bien ha sido analizado desde múltiples y diferentes perspectivas, carecía de aproximaciones desde el ocio.

Este aporte se ha dado en una doble perspectiva. Por un lado, al ofrecer un análisis de la realidad del ocio en red de los jóvenes desde una perspectiva metodológica cualitativa poco desarrollada hasta ahora y, por otro lado, ahondando en un perfil de los jóvenes muy concreto, a saber, jóvenes de entre 16 y 18 años. Lo que nos ha permitido profundizar en la temática y extraer conclusiones más precisas relacionadas con los jóvenes de esta edad/curso.

Asimismo, esta tesis contribuye a analizar una nueva dimensión del ocio, el ocio digital. Una dimensión poco investigada en general y también desde el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Esta investigación sirve así de punto de partida para reflexionar sobre el papel del ocio en el proceso de transformación constante de la era digital. Profundizar en la comprensión del significado del ocio digital es uno de los retos actuales dentro de los Estudios de Ocio.

Por último, a través de la propuesta que a continuación planteamos, este estudio también aporta pautas para un posible enriquecimiento del e-ocio de los jóvenes. No basta con ser competente digital dentro del centro educativo, sino que, en plena era digital, es imprescindible mantener una actitud crítica en red fuera del ámbito de aprendizaje formal y aprovechar el excedente cognitivo y el tiempo libre disponible.

En este sentido, consideramos que esta tesis marca el panorama actual en el que nos encontramos, y hace ver que el aprendizaje es hoy un continuum sin barreras espacio-temporales en el que el ámbito del ocio ocupa un lugar privilegiado como fuente de desarrollo humano, personal, social y comunitario.

8.3. Sugerencias para una propuesta educativa en e-ocio

Tras haber analizado teoría y realidad consideramos crucial que desde los centros educativos se diseñe al menos un curso formativo centrado en la “Educación del E-Ocio”. Sin minusvalorar una formación preventiva, que ya hemos comprobado que se está realizando de alguna u otra manera, creemos que es necesario dar un paso más y educar a los jóvenes en la “acción”, la “creatividad”, en la “generación” de contenidos, ideas y movimientos en los que se impliquen y se desarrollen como personas.

La propuesta que, a continuación, se plantea simplemente pretende ser un punto de partida, una posibilidad a explorar por los agentes educativos. Una iniciativa que consideramos que debería de pasar del papel a la práctica. El objetivo de esta propuesta formativa sería fomentar el desarrollo de valores y competencias que propicien el disfrute de un e-ocio positivo y enriquecedor. A través del uso de las TIC y empleando metodologías de enseñanza prácticas, participadas, colaborativas e integrales, es decir, en base a los paradigmas educativos que planteábamos en el capítulo cuarto.

No nos estamos refiriendo a impulsar una alfabetización digital puramente instrumental y tecnológica, sino a fomentar una capacitación mediática y crítica entre los jóvenes. Con la finalidad de impedir que se conviertan en meros consumidores y usuarios de tecnología y que dependan, de modo alguno, de los intereses comerciales de las empresas dominantes en cada momento. Estaríamos hablando de promover, desde los propios centros educativos, una alfabetización mediática, multimodal, digital, crítica y funcional propia de la era digital.

Más aún, esta propuesta debería de abrirse y abarcar, necesariamente, al ámbito del ocio. Debería de promover no sólo los valores de la era digital, sino también los valores del ocio humanista y experiencial. Tomando como ejemplo el modelo de usos de la tecnología TIC-TAC-TEP, nos estaríamos refiriendo a formar a los jóvenes en usar la tecnología como TOD, esto es, Tecnologías para el Ocio y el Desarrollo.

Una propuesta que, al mismo tiempo, debería de incluirse entre los modelos formativos de futuro basados en el uso de la tecnología que definíamos en el apartado 4.5. Para que la educación del futuro se desarrolle de manera integral consideramos que es necesario incluir un cuarto escenario y un modelo formativo tecnológico adicional centrado en el ámbito del ocio. Un modelo que ayude a los alumnos a concebir la esfera del ocio como un espacio de aprendizaje, y así incentivar el “Aprender Disfrutando”.

Si el alumnado confecciona su propio entorno personal de aprendizaje y en el aula dispone de ayuda y el apoyo presencial del docente, en su tiempo libre podría seguir desarrollando las destrezas adquiridas en el ámbito más formal (véase figura 24).

Figura 24. Escenario y Modelos Formativos con Soporte Tecnológico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del estudio "Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro" (Fundación Telefónica. 2012)

8.4. Limitaciones del estudio

La principal limitación del estudio ha sido la propia temática de análisis. La proliferación de nuevas tecnologías digitales, los jóvenes, Internet o la era digital, son temas candentes y en constante evolución. Este hecho nos impedía decidir cuando parar de leer y revisar bibliografía. A lo largo de la elaboración de la tesis, nos ha dado la sensación de estar trabajando con datos que muy pronto cambiaban.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios analizados no realizaba diferencia entre los conceptos de "tiempo libre" y "ocio". Una gran parte de las investigaciones realizadas en esta temática recoge las actividades de tiempo libre como actividades de ocio, al margen de

considerarlas como experiencias de ocio. Por tanto, otra de las limitaciones metodológicas del estudio es que cuando se ha acudido a las fuentes de datos relativas a jóvenes y ocio, como el informe ‘Jóvenes y ocio digital’ (UOC, 2009), el Informe SIE (2012) o Cifras jóvenes (INJUVE, 2011) se aprecia que el concepto de ocio en el que desarrollan las preguntas y respuestas no queda bien definido. Y más importante aún, la conceptualización del ocio que se contempla en estos trabajos queda muy lejos del marco conceptual que defiende este estudio.

Tampoco el análisis de la vertiente subjetiva del ocio en el colectivo de jóvenes ha sido una tarea sencilla. Los jóvenes de entre 16 y 18 años acaban de pasar su época adolescente y se encuentran en pleno desarrollo hacia la vida adulta, por lo que ahondar en sus sentimientos, pensamientos, valoraciones, opiniones, experiencias personales y preferencias ha sido complicado, debido a que les cuesta expresarse en esos términos.

Por último, contactar con los centros educativos y cerrar los días en los que realizar las dinámicas de grupos de discusión y entrevistas de profundidad también ha sido una labor que ha requerido constancia. Los centros educativos, por lo general, están muy saturados de encuestas, evaluaciones, etc. y no disponen de muchas horas libres para dedicarlas a otro tipo de dinámicas. Por todo ello, conseguir la aceptación de los centros a participar en el estudio ha sido complicado.

8.5. Futuras líneas de investigación

La futura línea de investigación que esperamos trabajar acto seguido de cerrar esta etapa es la de desarrollar una propuesta formativa más detallada que recoja las sugerencias que aquí se apuntan. Consideramos importante impulsar una iniciativa concreta que pueda llevarse a la práctica. Por ello, creemos que la línea de investigación de corto plazo de este estudio debería ser conseguir ayuda para poder poner en marcha el diseño de un programa formativo en educación del e-ocio adaptado a jóvenes de entre 16 y 18 años.

Asimismo, sería interesante continuar investigando en dar una mejor respuesta a la segunda hipótesis planteada en este estudio y que no se ha resuelto correctamente. Podría ser

interesante repetir el ejercicio mediante el uso de técnicas de carácter cuantitativo y comparar la competencia digital en ocio en función de la edad, del género, del contexto rural vs. urbano, etc. Además, sería interesante comparar la experiencia de ocio en red de niños, adolescentes, jóvenes y adultos o bien entre jóvenes, familias y docentes, esto es, entre nativos digitales e inmigrantes digitales.

En este punto concluye la parte expositiva de este trabajo de investigación, que terminará detallando la bibliografía que ha sido referenciada en la tesis doctoral. En los anexos se recogen las herramientas de análisis elaboradas para la realización del estudio empírico.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en las sociedades de las tecnologías de la información. *EduTec revista electrónica de tecnología educativa* noviembre, 7, (última consulta 28/04/2012) en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>

Adese (2011). *El videojugador español: perfil, hábitos e inquietudes de nuestros gamers*. Disponible en: <http://goo.gl/NCU8Qj>

Adese (2012). *Anuario de la industria del videojuego*. Disponible en: <http://www.aevi.org.es/docs/documentacion/el-anuario-del-videojuego>

Adicción (2012). En *Real Academia de la Lengua*. Disponible en: <http://goo.gl/JOusGN> (Última consulta: 7/06/2012)

Agencia Vasca de Protección de Datos (2013). *Estudios cualitativo en torno a la percepción de la Comunidad Educativa sobre la Privacidad y las TICs*. Vitoria-Gasteiz.

Aguilar, D. y Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, nº12 enero-julio (5), pp. 190 – 207.

Aguilar, E; Rubio, I y Viñals, A (2013). “El ocio digital como recurso para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social”. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, volumen 6, número 2 (mayo de 2013), pp. 196-209.

Aguaded, J.I. y otros. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza Informe de investigación*. Huelva: Grupo Comunicar ediciones / Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.

Alvarez, C. M. (2005). *La escuela en la vida*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Facultad de ciencias Histórico Sociales y Educación.

Ardévol, E. y Pinyol, E. (2010). *La domesticación de Internet* Disponible en: <http://goo.gl/vtFFdv>

Andrada, C. L. (2014). Reseña: Rendueles, C. (2013). Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía digital. Madrid: Capitán Swing. RELATEC: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(1), 113-114.

Aranda, D.; Sánchez-Navarro, J., y Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: Editorial UOC.

Ararteko (2013). *E-inclusión y participación ciudadana en las esferas social y pública a través de las TIC en Euskadi* Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco / autoría del estudio base. Vitoria-Gasteiz: Fundación CTIC.

Area, M. y Correa, J.M. (2010). *Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes*. En De Pablos, J. et al: *Escuela 2.0.: Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.

Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1: 1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de educación*, 56, 49-74.

Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. En *Educación* (Vol. 50, pp. 0015-39).

Aristegui, I y Ayerbe, M. (2010) En Elzo, J. Y Silvestre, M. (dirs.). *Un individualismo placentero y protegido. Cuarta Encuesta Europea de Valores en su aplicación a España* (pp. 104-105). Bilbao: Universidad de Deusto.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2014). *Facebook está basado en el miedo a estar solo* Disponible en: <http://goo.gl/O8vO5S>

Beck U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Beranuy, M y Carbonell, X. (2010). Entre marcianitos y avatarase: adicción y factores de riesgo para la juventud en un mundo digital. *Revista de Estudios Juventud*, nº88 (5), pp. 131-145. INJUVE, Madrid.

Bedoya, C. E. (2012). Análisis de la interactividad generada en un entorno e-learning en el desarrollo de una unidad didáctica. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 3(5), 20-26.

Berlanga I. (2011). Redes sociales y entretenimiento. Una apuesta hacia el verdadero ocio peligroso. En *Actas del II Congreso Internacional La sociedad digital. Icono* (Vol. 14).

Benitez, A. (2012). *Creciendo juntos en la era digital. La importancia de acompañar a tus hijos en el uso de la tecnología*. Navarra: Foro de Generaciones Interactivas.

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775-786.

Bescansa, C. y Jerez, A. (2012). *Dentro y fuera de la red: perspectivas políticas y generacionales*. Investigación cualitativa. Madrid: Instituto de la Juventud. Colección Estudios. 2012.

Bryce, J. (2001). The Technological Transformation of Leisure. *Social Science Computer Review*, 19 (1): 7-16.

Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Navarra: Foro Generaciones Interactivas.

Bringué, X., y Sádaba, C. (2011). *La generación interactiva en Madrid*. Navarra: Foro Generaciones Interactivas.

Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Pamplona: Ariel. Disponible en: <http://goo.gl/FlXezM>

Brown, J. S. (2002). *Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. United States Distance Learning Association. Disponible en: http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html

Bofarull, I. (2003). Adolescentes eternos y ocio mediático. *Comunicar*, (21), 109-114.

Bofarull, I. (2005). Ocio en los nuevos medios de comunicación. *Revista de estudios de juventud*, (68), 116-127.

Bohlinger, S. (2008). Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones. *Revista europea de Formación profesional*, (42), 103-120.

Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social science information*, 17(6), 819-840.

Boschma, J. (2008). *Generación Einstein: más listos, más rápidos, más sociables*. Gestión 2000.

Buckingham, D. (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: MIT Press.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Busquet, J.; Ballano, S.; Aranda, D.; Medina, A.; Morón, S. y Ruanao, L. (2012). *El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Primer esbozo del estado de la cuestión*. Grupo de investigación CONinCOM (Conflicto, Infancia y Comunicación) de la Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull de Barcelona.
Disponible en: <http://goo.gl/FXrrAD>.
(Última consulta: 28/03/2013).

Busquet-Duran, J.; Medina-Cambrón, A. y Ballano-Macías, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4(nº 2), 115-135. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.06

Bullock, C. C., & Mahon, M. J. (1997). Introduction to Recreation Services for Individuals with disabilities: A Person-centered Approach. *Sagamore, Champaign, IL*.

Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 23-30.

Carr, N. (2008). Is Google making us stupid?. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(2), 89-94.

Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid:Taurus

Casado,F; Creus,J;Juncadella,P; y Obermair, D. (2011). *No somos hormigas*. Barcelona:Debate.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I, La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 2 El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Madrid: La factoría de Ideas.

Castells, M. (2002). *La sociedad red en Cataluña* Barcelona:UOC.

Castells, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Editorial de Bolsillo.

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Siglo XXI.

Castells, M. (Ed.). (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M.; Tubella, I.; Sancho, T.; y Roca, M. (2007). *La Transición a la Sociedad Red*. Barcelona: Ariel.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2009). *Connected: The surprising power of our social networks and how they shape our lives*. Little, Brown.

Cisterna, F. (2005). “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”, en *Theoria*, vol. 14 (1):61-71 Disponible en : <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacioón.pdf>

CISCO (2012). *Connected Technology Report 2012*.

Ciuffoli, C. y López, G. (2010). Facebook como paradigma de la alfabetización digital en tiempos de la barbarie cultural. En A. Piscitelli, I. Adaime y I. Binder, I. (Eds.) *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (1a. ed.pp. 111-128). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica

Cobo, C; Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Flacso México. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.

Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. [Invisible Learning: Toward a new ecology of education]. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Cobo, C. (2007a). *Intercreatividad y Web2.0. La construcción de un cerebro digital planetario*. En Cobo Romani, C.; Pardo Kuklinsky, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. México: UVIC-FLACSO

Codina, N., Pestana, J. V., Caride, J. A., y Caballo, B. (2013). *Presupuestos de tiempo (PT); Cómo registrar y analizar la complejidad de los tiempos educativos, sociales y psicosociales en la sociedad red*. Comunicación presentada en el XI Congreso Español de Sociología “Crisis y cambio: Propuestas desde la Sociología”, Madrid.

Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23. Disponible en: DOI: 10.3916/C40-2013-02-01. Consultado: 13/05/2013.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial

Cuenca Amigo, J. (2010). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía: Génesis y condiciones de posibilidad* (PhD). Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M. (Ed.). (1999a). *Ocio y equiparación de oportunidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M. (1999b). *Ocio y formación: Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M. (2000). *Ocio humanista. dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M. (2005). *Ocio solidario: La experiencia en grupos de jóvenes y jubilados*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M. (Ed.). (2006a). *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2006b). Pedagogía del ocio: Una aproximación global. In M. Cuenca Cabeza (Ed.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (83. or.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca , M., & Aguilar Gutierrez, E. (Eds.). (2009). *El tiempo del ocio: Transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M.; Aguilar, E; Eduardo; Ortega, C. (2010). *Ocio para innovar*. Documentos de Estudios de Ocio, 42. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca,M; Bayón,F; Madariaga, A. (2012). *Educación y Ocio en Vitoria-Gasteiz*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Cuenca, M. (2014). *Ocio Valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cutts, M. (2011). *Social, Local y Mobile*. PubCon de Las Vegas. Disponible en: http://www.pubcon.com/pubcon-vegas-2011#PUBCON_VIDEO (Última consulta: 8/03/2013).

Dascal, M. (2006). Digital Culture: Pragmatic and Philosophical Challenges. *Diogenes*. Vol. 53, n.º 3, pág. 23-39.

Dattilo, J., & St. Peter, S. (1991). A model for including leisure education in transition services for young adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 420-432.

De la Cruz Ayuso, Cristina. (2006). Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad. En M. Cuenca Cabeza (Ed.) *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (59-82. orr.). Bilbao: Universidad de Deusto

De Francisco, R., & Laura, I. (2010). El ocio digital como factor de alfabetización digital. En *Alfabetización mediática y culturas digitales* (p. 11). Universidad de Sevilla.

De Francisco, L. I. R., Doctorado, P., & Sintas, J. L. (2010). *Ocio digital y la creación de espacios de ocio heterotópicos: el desafío de la creación del significado* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana

Driver, B. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. In E. L. Jackson, & T. L. Burton. *Leisure studies: Prospects for the 21st century*. London: Venture.

Dumazedier, J. (Ed.). (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

Del Río, J., Sádaba, Ch. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyber-bullying. *Revista de Estudios de Juventud* nº 88 p.115- 129.

Descy, P., & Tessaring, M. (2001). *Training and Learning for Competence: Second Report on Vocational Training Research in Europe. Executive Summary. CEDEFOP Reference Series*. CEDEFOP, PO Box 22427, Thessaloniki, GR-55102 Greece.

Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2000). *Plan Premia*. Disponible en: <http://goo.gl/xkIg6s> (Consultado el 2 de julio de 2014).

Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (2011). *Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo*. Disponible en: <http://goo.gl/vpRivm> (Última consulta: 04/02/2013)

Drotner, K. (2008). "Leisure is hard work: digital practices and future competencies, youth, identity and digital media". *The MIT Press*, pp. 167-184. Disponible en: <https://goo.gl/t7DhHM> (Última consulta: 7/03/2013).

Drucker, P. F (1994). "The Age of Social Transformation" *The Atlantic Monthly*. Volume 273, Number11, Boston.

Dumazedier, J., & Maicas, M. P. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Estela.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación Santillana*. Disponible: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6965>

Espín, M. (2011). Adolescentes digitales. *Revista de Estudios de Juventud*, (92)

Echeverría, J. (1999b). *Los Señores del Aire. Telépolis y el Tercer Entorno* Barcelona: Destino.

Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educadores*. Madrid: Pirámide.

Elias, N. y Dunnig, E. (eds.). (1988). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes: lo que no cuentan a sus padres*. Temas de hoy.

Elogia Marketing e-Commerce y Iab Spain Research (2013). IV Estudio anual Redes Sociales. Madrid. Disponible en: http://www.iabspain.net/wpcontent/uploads/downloads/2013/01/IV-estudio-anual-RRSS_reducida.pdf

Estatella, A. (2006) *La construcción de la blogosfera: yo soy mi blog (y sus conexiones)*, en CERESO, J. M. (dir) (2006). *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital*. Fundación France-Telecom España.

Feixa, C. (2000). *Generación@: la juventud en la era digital*. Nómadas, 13, 75-91.

Feixa, Carles (2003). 'Generación @. La adolescencia en la era digital', en *Cuadernos de pedagogía* nº 320 (pp.52-55).

Feixa, C., 2005, "La habitación de los adolescentes", en *Papeles del CEIC*, nº16, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://www.ehu.es/CEIS/papeles/16.pdf>

Ferrari, A., Cachia, R., y Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374.

Fernández, L., Correa, J. M., & Losada, D. (2011). OLPC project in the Basque Country: Eskola 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 2207- 2213.

Fernández-Savater, A. (2013). Política contra automatismos (lectura crítica de Sociofobia de César Rendueles). *ElDiario. es, Interferencias*

Fernández, L.; Correa, J.M.; y Ochoa-Aizpurua, B. (2013). Eskola2.0: un curso completado. Tiempo de evaluación. *Revista Fuentes*, 13, 239-262. [Fecha de consulta: 01/10/2014]. <http://www.revistafuentes.es/>

Freire, J. (2008). Educación abierta y digital:¿ hacia una identidad edupunk. *blog: Nómada. Reflexiones personales e información sobre la sociedad y el conocimiento abiertos.*

Freire,J.(2012). Educación expandida y nuevas instituciones:¿ es posible la transformación. *Zemos98, Educación Expandida*, 67-79.

Flores, G. (2008). *Grooming, acoso a menores en la Red*. Madrid: Pantallas Amigas. Disponible en: <http://goo.gl/Pnc0yg>

Flores, J. (2009). *Seguridad en la Redes Sociales*. Disponible en: <http://goo.gl/iwtdH5> (Última consulta: 17/07/2012)

Fumero, A. y Espiritusanto, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías, entre nativos y digitales*. Madrid: Injuve. Available in: <http://www.articaonline.com/>

Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. Consultado el 11 de Abril, 2012, Disponible en: <http://goo.gl/Y5ZZae>

Fundación Telefónica (2013). *Informe de Sociedad de la Información en España 2012*. Madrid: Ariel

Fundación Telefónica (2014). *Informe de Sociedad de la Información 2013*. Madrid: Ariel.

Fundación Vodafone España (2011). *Los Mayores ante las TIC: Accesibilidad y Asequibilidad*. En Fundación Vodafone España en colaboración con el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Disponible en: <http://goo.gl/PPRiih>

Fundación Vodafone España (2010). *Los mayores ante las TIC. Accesibilidad y Asequibilidad*.

Fundación Vodafone España (2012). *TIC y Mayores. Conectados al Futuro*.

Fundación Telefónica.(2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (Vol. 13). Fundación Telefónica.

Gabelas, J. A. (2005). Crecer entre pantallas. En *Libro de Ponencias del Congreso: ser adolescente hoy* (pp. 273-283).

Gabelas, J. A. (2005). Televisión y adolescentes: una controvertida y mítica relación. *Comunicar*, 25,1, 137-146.

Gabelas, J. A. y Marta, C. (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Gabinete de Prospección Sociológica del Observatorio Vasco de la Juventud (2012): *Medios de Comunicación*. Araba: Gobierno Vasco.

Galán, E. y Del Pino, C. (2010). *Jóvenes, Ficción Televisiva y Nuevas Tecnologías*. Área abierta, 25, 1-17.Consultado el 15 de Junio, 2012, Disponible en: www.ucm.es/BUCM/-/re-vistas/inf/15788393/articulos/ARAB1010130003A.PDF

García, L. (2004). *Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y los mensajes*. Ámbitos, 11-12.

García Álvarez, E., López Sintas, J., & Samper Martínez, A. (2012). Retos y tendencias del Ocio Digital: transformación de dimensiones, experiencias y modelos empresariales. *Arbor*, 188(754), 395-407.

García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En *SPDECE*.

García, F. (2009). *Nativos Interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativas*. Foro Generaciones Interactivas 2009. Disponible en: www.generacionesinteractivas.org (Última consulta 15/02/2012).

García, F. (2010). *Las redes sociales en la vida de tus hij@s. Como conseguir que se relacionen on-line de forma segura y responsable*. Navarra: Foro de Generaciones Interactivas.

García, F. (2010). *Internet en la vida de nuestros hijos. ¿Cómo transformar los riesgos en oportunidades?* Navarra: Foro de Generaciones Interactivas.

García, F. G., Barrio, M. G., & Barrio, F. G. (2011). *Actas del II Congreso Internacional Sociedad Digital (Vol. 1)*.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garmendia, M., Garitaonandia, C. (2007). *Cómo usan Internet los jóvenes: hábitos, riesgos y control parental*. Informe de la investigación. Proyecto EU Kids Online. London School of Economics. Consultado el 24 de Mayo, 2012, Disponible en: <http://goo.gl/KRgni1>

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., Casado, M. A. (2011): *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad el País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: *EU Kids Online*. Disponible en: <http://goo.gl/GWkeHC>

Gere, C. (2002). *Digital Culture*. London: Reaktion Books.

Gertrudix, M., y Álvarez, S. (2011). *Las TIC en la enseñanza de la Comunicación Multimedia. Reflexiones sobre su inserción curricular en la Enseñanza Superior*.

GfK Emer Ad Hoc Research (mayo, 2010). *¿Cómo se proyecta el videojuego del futuro?* Disponible en <http://www.adese.es/pdf/videojuegosimport.pdf>

Giddens, A., Beck, U., y Lash, S. (1997). *Modernización Reflexiva: Política, tradición y estética en el orden moderno*. Madrid: Alianza.

Gil, I. (2008). Nuevos usos y consumos de la comunicación digital. El caso paradigmático del movimiento por la vivienda digna. *TEXTOS De La CiberSociedad* 15. <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=220> (Última consulta 13/07/12)

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Gil, A; Feliu, J; Rivero, I; Gil, E. Patricia (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*, artículo en línea de la UOC, en <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html> (fecha de consulta: 20/04/2013).

Gil, A; Vall-llovera, M. (coords.) (2006). *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*. Barcelona: UOC.

Gobierno Vasco (2009). Web oficial del proyecto Eskola 2.0. [Consultado el 19 de septiembre de 2012] <http://www.eskola20.euskadi.net/web/guest>

Gobierno Vasco. (2009). *Tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos*. Araba: Gobierno Vasco.

Gómez, L., López, N., & Martín, M. A. (2011). Jóvenes, televisión y ocio digital. *J. Sierra y S. Liberal. (Coords.), Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla*, 597-620.

Gordo-López, A. (coord). (2006). *Jóvenes y cultura Messenger: Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: Instituto de la Juventud.

González-Anleo, J.M. (2011). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.

González, F. (2013). *Jóvenes y participación. Estudio sobre participación juvenil*. Vitoria: Consejo de la Juventud de Euskadi.

Gross, E. F.; Juvonen, J. y Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58, 75-90.

Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales (2012). *Juventud y educación ante las nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI*. Madrid. Instituto de la Juventud. Colección Estudios.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry*. Aldin, Chicago,

Hawk, B.; Rieder, D. M (2008). «On Small Tech and Complex Ecologies». En: *The Culture and Digital Tools*. Minneapolis / Londres: University of Minnesota Press.

Hervás, J. M. G. (2010). Redes sociales en el móvil. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (83), 8-12. ISO 690

Horrihan, J. (2009). *The mobile difference*. Pew Internet & American Life Project.

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía

Igarza, R. (2012). “Internet en transición: a la búsqueda de un nuevo estatuto para la cultura digital” en *En la ruta digital: cultura, convergencia tecnológica y acceso* [e-Book]. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, 2012. Disponible en: <http://goo.gl/giPg3B>

Iglesias, D. L., Juarros, I. K., & Gorospe, J. M. C. (2011). Políticas sobre la integración de las

TIC en la escuela de la Comunidad Autónoma del País Vasco. RELATEC: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 10(1), 21-35

INJUVE (Ed.) (2009). *Adolescentes y jóvenes en la Red: factores de oportunidad*. Madrid: INJUVE.

INJUVE (2010). *Sondeo de opinión de la gente joven INJUVE 2011 (1ª encuesta)*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España. <http://goo.gl/VY5Of>

INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (Ed.).(2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Observatorio de la Seguridad de la Información. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Consultado el 12 de Marzo, 2013, Disponible en: <http://goo.gl/B9ZPuJ>

INTECO y ORANGE (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Disponible en: <http://www.inteco.es/>

ISFE (2012). VIDEOGAMES IN EUROPE: CONSUMER STUDY. European Summary Report. Disponible en <http://goo.gl/F9aLrx>

Iso-Ahola, S. (1980). *Social Psychology of Leisure and Recreation*. Dubuque: Brown Company.

Ito, Mizuko; Baumer, Sonja; Bittanti, Matteo; Boyd, Danna; Cody, Rachel; Herr-Stephenson, Becky; Horst, Heather A.; Lange, Patricia G.; Mahendran, Dilan; Martinez, Katynka; Pascoe, C. J.; Perkel, Dan; Robinson, Laura; Sims, Christo; Tripp, Lisa.(2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*. Nueva York / Londres: New York University Press.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of the participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge Mass.: MIT Press

Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria 2012. *Austin, Texas: The New Media Consortium*.

Jung Lee, S. (2009). Online Communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use?. *Journal of Computer Mediated Communication*, 14, 509-531.

Kelly, J. R. (1996). *Leisure* (3. ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Kleiber, D. (1999). *Leisure experience and human development: Adialectical interpretation*. Westview Press.

Kretz, F.(1983). Dialogue, service, interactivité et leurs composantes: aspects de conception et d'évaluation. *Bulletin de l'Idate*, n° 11, pp. 77-103.

Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299 302.

Kitzinger, J. (2005). Focus group research: Using group dynamics to explore perceptions, experiences and understandings. In I. Holloway (Ed.), *Qualitative research in health care* (56-70 orr.). Maidenhead: Open University Press

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Lanier, J. (2014). *Who owns the future?* Simon and Schuster.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del Ciberespacio*. Washington: DC.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Antropos.

Lévy, P. (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona. Paidós

Livingstone, S. (2002). *Young people and New Media*. London: Sage.

Lobo, J. C., & Fernando, J. (2013). Redes sociales virtuales para la educación y el cambio del ocio digital al ocio productivo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(1), 131-142

Madell, Dominic; Muncer, Steven (2005). 'Are Internet and mobile phone communication complementary activities amongst young people?' en *Information, Communication and Society*, vol 8, n°1. (pp. 64-80).

Mao, I.(2008). *Sharism: A mindrevolution*.

Maryanne, W. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York, Harper. Disponible en: <http://goo.gl/jiXb4V>

McLuhan, M. y Fiore, Q. (1967). *The medium is the message: An inventory of effects*, Nueva York: Bantam.

Marta, C. y Gabelas, J.A. (2007). La educación para el consumo de pantallas como praxis holística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62, 233-241.

Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J. A. (2013). Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian Comunicación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (31), 14-33.

Martín-Barbero, J. (2002). *Medios y culturas en el espacio latinoamericano. Iberoamericana (2001-)*, 89 106.

Matute, H., & Vadillo, M. A. (2012). *Psicología de las nuevas tecnologías: De la adicción a Internet a la convivencia con robots*.

Megias, I, y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: CRS-FAD

Merino, L. (2010). *Nativos digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes*. Madrid: INJUVE (Tesis Doctoral)

Monteagudo, M.J. (2008). *La experiencia de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Morales, F. G. (2010). *El pequeño libro de las redes sociales*. Medialive Content.

Moravec, J. (2008). *Knowmads in Society 3.0*. Retrieved from <http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30/>

Moreno A. y Rodríguez, E. (2011). *Cifras Jóvenes. Sondeo de opinión*. Madrid: INJUVE. Disponible en: <http://goo.gl/XgrQoi> (Última consulta: 28/03/2012)

Mundy, J., & Odum, L. (1979). *Leisure education. Theory and practice*. John Wiley and Sons..

Muñoz, M. C., & Llamas, C. R. (2009). *Networking: Uso práctico de las redes sociales*. ESIC Editorial.

Nafria, I. (2007). *Web 2.0. El usuario es el rey*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. Planeta de Agostini.

Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York: Vintage

Neulinger, J. (1980). *The psychology of leisure*. Springfield: Charles C. Thomas.

Nimrod, G. (2003). Leisure after retirement: research review and mapping. *Gerontology*, 30, 29-46.

Nimrod, G. and Adoni, H. (2012) 'Conceptualizing leisure', *Loisir et Société / Society and Leisure*,

35(1): 31-56.

Oblinger, D. G., t Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation. Educase—Transforming Education Through Information Technologies*. E-book, <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

Observatorio de la Juventud. (2012). *Informe Juventud 2012 en España*. Madrid: INJUVE Disponible en: <http://goo.gl/eFGKXI> (Última consulta: 22/05/2012)

Observatorio Vasco de la Juventud. (2013). *Lonjas y locales juveniles en la CAPV*. Vitoria: Gobierno Vasco.

Observatorio Vasco de la Juventud. Gabinete de Prospección Sociológica. Febrero de 2012. *Medios de Comunicación*. Disponible en: <http://goo.gl/H1wmnA> (Última consulta: 16/6/2012)

Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.

ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la información). (2012). Los contenidos digitales en España. Informe Anual 2011. Disponible en: http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/informe_contenidos_digitales_edicion2012.pdf

O'Reilly, T. (2005). "The open source paradigm shift", In Joseph Feller, Brian Fitzgerald, Scott A. Hissam and Karim R. Lakhani, eds, *Perspectives on Free and Open Source Software*. Cambridge, Mass: MIT Press, pp. 461-482.

O'Reilly, T. (2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e Innovación*, 077-01.

Pérez, P., Flores, de la Fuente, S., Álvarez, E., García, L. y Gutiérrez, C. (2011). *Guía sobre adolescentes y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO y Pantallas Amigas

Peterson, C. A., Y Gunn, S. L. (1984). *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*. Pearson/Benjamin-Cummings

Pinilla, R. (2011). La comunicación de la juventud en los blogs: nuevos diarios para nuevo medios. *Jóvenes en(red)ados. Revista de Estudios de Juventud*, nº31, 117-126.

Pisani, F. (2008). *Inauguración del Espacio Red de Prácticas y Culturas Digitales*. UNIA.

Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0*. Barcelona: Paidós.

Prensky, M. (2001b). Digital natives, Digital immigrants. *Revista On the Horizon* vol. 9 nº5, Disponible en: www.marcprensky.com. (Fecha de acceso: 19/03/2012)

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Disponible en: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705> (Fecha de acceso: 19/03/2012)

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

Quintana, I. L., Ortuzar, A. M., Florido, I. R., & Bringas, J. P. (2013). *Gazte Izaera: Uso y gestión de espacios para la juventud en los municipios de Bizkaia*.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. BasicBooks.

Pestana, J., Codina, N., Castrechini, A. and González-Conde, J. (2014). *The leisure time of Spanish young: norm or deviation? First approaches*. Comunicación presentada en el World Leisure Congress, At Mobile, Alabama.

Pine, B.J. and Gilmore J.H. (1999). *The Experience economy: work is theatre and business a stage*. Boston: Harvard Business School Press.

Puig, J. M. e Trilla, J.(1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes

Punie, Y., & Brečko, B. N. (Eds.). (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office.

Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.

Rendueles, C. (2013). Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía digital. Capitan Swing: Madrid. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (9), 447.

Rheingold, H. (2002). *Smart mobs. The next social revolution*. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 2002.

Rheingold, H. (2004). *Multitudes Inteligentes: La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.

Rychen, D. (2002). Key competencies for the knowledge society: A contribution from the OECD Project Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). In *Education–Lifelong Learning and the Knowledge Economy Conference, Stuttgart, Germany*.

Rifkin, J. (2011). *La tercera revolución industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. Barcelona: Paidós.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. John Wiley & Sons.

Robinson, K., & Aronica, L. (2012). *El elemento*. Grijalbo.

Rojek, C. (2009). *The labour of leisure: The culture of free time*. SAGE Publications Ltd.

Rodríguez , M. del M.;Berlanga, I. y Sedeño, A. (2013) Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*. Vol.18.NºEspecial Noviembre. Págs.703-712.

- Rubio Gil, A. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad*. Madrid: Injuve
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao:Universidad de Deusto.
- Ruskin, H. (2002). *Desarrollo humano y educación del ocio*. En Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas (Cuenca, 2004). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, J. S. (2007). *El chat: la conversación tecnológica*. Madrid:Arco Libros.
- Sahún, P. y Angel, M. (2011). Reseña de Saldaña (2009) The Coding Manual for Qualitative Researchers. *Quaderns de Psicologia*, 13(1), 121-126.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (No. 14). Madrid:Sage.
- Sánchez-Navarro, J., & Aranda, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles. *El profesional de la información*, 20(1), 32-37.
- Sánchez, A. y Fernández, M^a. (2010). *Informe Generación 2.0. 2010. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Sánchez , M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI*, (1), 115-18.
- Sanmartin, A. (2013). *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid: CRS-FAD.
- San Salvador del Valle, R. (2009): “El tiempo acelerado”. *El País*. Disponible en: <http://goo.gl/w2ktKu>(Última consulta: 02/03/2013)
- Serrano, R. (2015). En el Enjambre. Para una crítica de la opinión pública posmoderna Han, Byun-Chul (2014). En el enjambre. Herder, Barcelona, 110 pp. *Razón y palabra*, (90), 16.

- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Shirky, C. (2012). *Excedente cognitivo*. Madrid:Deusto.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Argentina:Fondo de Cultura Económica
- Siemens,G. (2006). *Knowing knowledge*. Disponible en: <http://goo.gl/dZpSaI> (última consulta 15/06/2012).
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A Ediciones.
- Slouka, M. (2009). *Dehumanized*.Madrid:HarpersCollins
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). *El cerebro digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Urano.
- Stebbins, A. R. (2004). *Erasing the line between work and leisure in North America*. Paper presented at theUniversity of Paris IV, Paris, France.
- Stebbins, R. (1982).“Serious Leisure: a conceptual statement”. *Sociological Review*, pp. 115 – 142
- Stebbins, A. R. (2005). Choice and experiential definitions of leisure. *Leisure Sciences*, 27, 349-352.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure* McGill-Queen’s University Press.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time* Transaction Publishers.

Stumbo, N. J. (2009). *Issues and concern in therapeutic recreation assessment*. En N.J. Stumbo (Ed.), *Professional issues in therapeutic recreation: On competence and outcomes*. (pp. 279-298). Champaign, IL: Sagamore.

Sue, R. (1981). *El ocio*. México. Fondo de Cultura Europea

Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds. Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes Business, economies, societies, and nations*. New York:Haper Collins)

Tabernero, C., Aranda, D., & Sánchez-Navarro, J. (2010). Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje. *Revista de estudios de juventud*, (88), 77-96.

Taylor, SJ y Bogdan,R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. Barcelona: MaGraw Hill.

Tejerina, B., Carbajo, D., & Martínez, M. (2012). El fenómeno de las lonjas juveniles. Nuevos espacios de ocio y socialidad en Vitoria-Gasteiz. *Informe del CEIC*, (4).

Tíscar, L. (2009). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y de participar*. Barcelona: Laertes.

Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1986). A theory of the attributes, benefits, and causes of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8(1), 1-45. doi:10.1080 /01490408609513056

Toffler, A. (1981). *The third wave* (pp. 32-33). New York: Bantam books.

Tuirán, R. (2011). Los jóvenes y la educación. *Encuesta Nacional de la Juventud*, sep, recuperado de: <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/descargas.php>.

Turkle, S. (1995): *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós. University College London-CIBER GROUP (2008) "Information Behaviour of the

Researcher of the Future” (University College London CIBER Group, 2008), <http://jisc.ac.uk/>. [consulta, 4-3-2008].

Turkle, S. (1999). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Editorial Paidós.

Turkle, S. (2012). *¿Conectados pero solos?*. TED. Disponible en: http://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together.html (Fecha de consulta: 06/02/2013)

UNESCO. (1998). *Informe Mundial sobre la Educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París: UNESCO.

Unión Europea. (2009). *Estrategia de Educación y Formación 2020*. UE. Disponible en: <http://goo.gl/j7u5n5> (Última consulta: 24/01/2013)

Uzelac, A. (2010). “Digital culture as a converging paradigm for technology and culture: Challenges for the culture sector.” In: Pau ALSINA (coord.) “From the digitalization of culture to digital culture” [online dossier]. Digithum. N. 12, 2010, UOC. Disponible en: <http://goo.gl/s6poGf> (Última consulta: 05/11/2013)

Van Dijck, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58.

Van Dijck, J. (2011). Facebook as a tool for producing sociality and connectivity. *Television New Media* 13: 160-176.

Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta

Viñals Blanco, A. (2013). Las redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. *Fonseca, Journal of Communication*, (6), 155-182.

Viñals, A.; Cuenca, J.; Cuenca, M. (2014). *La educación en E-Ocio: una asignatura pendiente*. En Pérez Serrano, G; y De Juanas Oliva, Ángel (Coord.) Educación y jóvenes en tiempos de cambio.

Madrid: Universidad Nacional a Distancia.pp.445-456. ISBN: 978-84-362-6960-4

Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Editora Nacional.

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.

World Leisure Recreation Association (1994): *Carta para la Educación del Ocio*, en S. Gorbeña; V.J. González.y Y. Lázaro. (1997). *El Derecho al ocio de las personas con discapacidad*. (pp. 243-252). Documentos de Estudios de Ocio, 4. Bilbao: Universidad de Deusto

Yarto, C. (2010) *Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular*. En Nueva época, n.ºm. 13, enero-junio, 2010, pp.173 – 2000. Disponible en: <http://goo.gl/jZsdKK> (Última consulta: 26/04/2013).

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Young, K. (1998). Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1, 237-24

Zamora, M. J. C. (2014). La Creatividad y el Emprendimiento en la Enseñanza Universitaria de Hoy. *Escenarios*, 12(2), 64-75.

Zamora, L. C., & Osuna, J. B. (2014). Tipos de aprendizajes emergentes bajo la influencia de la Web 2.0. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (1), 99-108.

BLOGS DE CONSULTA

- Blog “El Caparazón” <http://goo.gl/UJ0T1r>
- Blog “Espejismos digitales” <https://espejismosdigitales.wordpress.com/>
- Blog “La nube en BlackBoard” <http://bblanube.blogspot.com.es/>
- Blog “Edumorfosis” <http://edumorfosis.blogspot.com.ar/>
- Blog “Xarxatic” <http://www.xarxatic.com/>
- Blog “Hautatzen” <http://hautatzen.blogspot.com.es/>
- Blog “Tiscar Lara” <http://tiscar.com/>
- Blog “Consultoría Artesana en Red” <http://blog.consultorartesano.com/>
- Blog “Mikel Agirregabiria” <http://blog.agirregabiria.net/>
- Blog “Ikanos” http://ikanos.blog.euskadi.net/?page_id=1634
- Blog “Digitalismo” <http://www.digitalismo.com/>
- Blog “Humanismo y conectividad” <https://humanismoyconectividad.wordpress.com/>

- Blog “Cibervoluntarios” <http://www.cibervoluntarios.org/blog/>
- Blog “ICT4D Blog” <http://ictlogy.net/ict4dblog/>
- Blog “Intef” <http://goo.gl/VYJBGY>
- Blog “Fernando Trujillo” <http://fernandotrujillo.es/category/educacion-expandida/>
- Blog “CHISPAS TIC Y EDUCACIÓN” <http://peremarques.blogspot.com.es/>

ANEXOS

ANEXO 1

Email tipo de contacto con los centros educativos

Asunto

Colaboración trabajo de campo tesis doctoral sobre “el ocio en red de los jóvenes 16 a 18 años de Bizkaia” (Ana Viñals – Universidad de Deusto).

Texto

Estimado/a...

Mi nombre es Ana Viñals Blanco y el motivo de este mail es pedirte tu colaboración y ayuda en la realización de la parte empírica de la tesis doctoral sobre “ocio en red y jóvenes (16 a 18 años) de Bizkaia” que estoy realizando en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, gracias a la financiación de una beca del Gobierno Vasco.

Mi hipótesis de partida es que en función de la formación en TIC que los jóvenes adquieran su ocio en red será más o menos provechoso. Es por ello que los criterios para seleccionar los centros y llegar así a los jóvenes son: a) la implantación o no de metodologías de enseñanza o puesta en marcha de proyectos TIC innovadores; b) el grado de MADUREZ TIC del centro educativo

(Nivel Básico: Capacitación y utilización; Nivel Medio: Digitalización del aula y Nivel Avanzado: Virtualización del aula y del centro).

En concreto mi intención es realizar un grupo de discusión mixto en vuestro centro con jóvenes de entre 16 y 18 años. Yo misma me desplazaría al centro el día y hora que os venga bien. Lo que te pido es que, en la medida de lo posible, consigas animar a 9 jóvenes (chicas y chicos) de entre 16 y 18 años a participar en esta dinámica de grupo de discusión. Les puedes comentar a tus alumn@s que: “hay una chica de la Universidad de

Deusto que está haciendo la parte práctica de su tesis doctoral (investigación) y que está buscando jóvenes de entre 16 y 18 años que participen y colaboren en un grupo de discusión aportando su opinión respecto a su “ocio en Internet” (tema de mi tesis). La sesión duraría 1 hora aproximadamente. No les puedo dar más datos, pero les puedes decir que no hay opiniones buenas, ni malas, y que lo que me interesa es escucharles y conocer sus opiniones y percepciones sobre su ocio en red.

Mi idea es organizar el grupo de discusión antes de Semana Santa. ¿cómo lo ves? Es una muy buena oportunidad para que posteriormente conozcáis las características del ocio en red de vuestro propio alumnado. Un tema que, además, es muy candente y necesario de investigar.

Muchas gracias de antemano y quedo a la espera de tu respuesta,

Un saludo,

Ana

ANEXO 2

Autorización solicitada a los centros educativos y familias

Bilbao, 19 de Diciembre de 2014

Estimados padres y madres:

Desde el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto se han puesto en contacto con nosotros para solicitarnos la colaboración de 8-9 alumnos/as de bachillerato en el trabajo de campo de la doctoranda Ana Viñals Blanco quien, gracias a una beca predoctoral del Gobierno Vasco, esta realizando un estudio de tesis doctoral cuyo título provisional es: “El ocio digital conectado de los jóvenes (16 a 18 años) de Bizkaia: identificación, influencias y pautas de actuación educativa”.

El objetivo del estudio es conocer las opiniones y percepciones que los jóvenes de bachillerato de Bizkaia tienen acerca de su ocio en Internet. Para ello, es necesario charlar con los jóvenes directamente sobre el tema, lo que requiere que les autoricéis a participar en esta dinámica de grupo de discusión que se celebrará en el propio centro, en horario lectivo y durante una hora aproximadamente el viernes, 16 de Enero, a las 11:10 horas.

La dinámica de grupo será grabada en audio con el único fin de disponer de la información para su posterior transcripción, análisis e interpretación y poder sacar conclusiones y propuestas de mejora. El contenido formará parte de la documentación de la tesis de la investigadora quien respetará la privacidad de las informaciones.

Agradecería que autoricen a vuestro/a hijo/a a participar en el estudio, marquen las siguientes cuestiones y cuanto antes envíen la autorización al centro para iniciar el trabajo:

- ☐ Autorizo al alumno/a a participar en la dinámica grupal de Grupo de Discusión moderada por la investigadora predoctoral Ana Viñals de la Universidad de Deusto que se realizará en el mismo colegio.
- ☐ Autorizo al alumno/a para que puede ser grabado en audio por la investigadora predoctoral Ana Viñals de la Universidad de Deusto con la finalidad de facilitar el análisis de los datos.
- ☐ Autorizo al alumno/a para que facilite a la doctoranda los datos personales referentes a nombre y apellidos, sexo, edad, localidad y provincia, correo electrónico, teléfono móvil y si cursa o ha cursado alguna materia relacionada con las tecnologías de la información y de la comunicación; para que a posterior la investigadora pueda contactar con el alumno/a en caso de que éste/ésta fuese seleccionado como un caso concreto de estudio.

Gracias por su desinteresada colaboración y ruego disculpen las molestias causadas. Esperando su respuesta, se despide atentamente.

Fdo.: xxxxx

ANEXO 3

Ficha de participación Grupo de Discusión

DATOS DE CONTROL

Fecha de realización: :

Hora Inicio y Fin:

Lugar de Realización:

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos:

Sexo:.....Edad:

Localidad y provincia:

Correo Electrónico:

Teléfono Móvil:

DATOS ACADÉMICOS

Centro de estudios:.....

Curso y Tipo Bachillerato:

¿Cursas la Optativa TIC? (Sí o No)

DATOS DE INTERÉS

¿Desde que dispositivo te conectas normalmente a Internet?

¿Cuál es el uso principal que haces de Internet?

¿Tienes perfil en alguna red social? ¿en cual?

¿Tienes tu propia web o blog?

Autorizo a grabar en audio el desarrollo del grupo de discusión sobre “El ocio digital conectado de los jóvenes (16 a 18 años) de Bizkaia: identificación, influencias y pautas de actuación educativa”. Documentación que pasará a formar parte de la Tesis doctoral de la doctorana Ana Viñals Blanco.

Firma:

ANEXO 4

Guion de discusión Jóvenes 16-18 años Bizkaia

Pregunta inicial:

¿Qué es lo que más os gusta (os satisface) de vuestra vida, de vuestro día a día?

Bloque I: Ocio

1. ¿Qué es el ocio para vosotros?
2. De estas prácticas que más os satisfacen en vuestra vida, ¿hay alguna que os interese en especial por alguna razón concreta? ¿por qué son especiales? ¿por qué os gustan más?

Bloque II: E-Ocio

3. Y... ¿Qué me decis de Internet? ¿Consideráis que navegar por Internet es también ocio? ¿Podríamos hablar entonces de que existe un ocio en Internet?
4. ¿Para qué utilizáis Internet? ¿Qué hacéis en Internet cuando estáis conectados? ¿Qué usos hacéis de Internet?
5. ¿Qué motivos os llevan a conectaros a Internet? ¿y utilizarlo de esta manera y no de otra?
6. ¿Qué os aporta Internet? ¿estar conectados?

Bloque III: Riesgos y oportunidades del E-ocio

7. ¿Diríais que Internet tiene más riesgos o ventajas?
8. ¿Qué riesgos asociáis a Internet y cómo los habéis conocido (aprendido)?
9. ¿Qué ventajas diríais que tiene Internet y cómo las habéis conocido (aprendido)?

Bloque IV: Aprendizaje y empoderamiento (TAC Y TEP)

10. ¿Consideráis que Internet es una herramienta o un espacio de aprendizaje?
11. ¿Qué aprendéis en Internet?
12. Me gustaría saber qué opinión tenéis de estas frases que os voy a decir:
 - a. Conozco los peligros de Internet y soy consciente del uso que hago
 - b. Conozco las ventajas de Internet, pero no las aprovecho
 - c. Utilizo Internet como una herramienta y espacio virtual de participación, colaboración y para compartir información con otros

Bloque V: Formación en el centro educativo

Si volvemos al principio, a lo que habéis contado, que es lo que más os gusta hacer y/u os satisface de vuestro día a día.

13. ¿Quién os enseñó? ¿Por qué decidísteis empezar a llevar a cabo ese tipo de prácticas?
¿Se os enseña desde la escuela a disfrutar de vuestro tiempo libre?
14. Y... ¿Quién os ha enseñado a utilizar Internet?
15. ¿Qué opináis de la formación sobre el uso de Internet que habéis y estáis recibiendo en el colegio?
16. ¿Consideráis que podéis aprender más cosas por vuestra cuenta navegando por Internet que en el colegio?
17. En general, ¿Cómo os gustaría aprender?

ANEXO 5
Cuestionario Centros Educativos
Formación TIC para el ocio en Internet
del alumnado de bachillerato

Explicación inicial

El objetivo de este cuestionario es recopilar datos de primera mano relativos a la formación que, desde el centro educativo, se ha impartido en materia TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) al alumnado de Bachillerato en el pasado curso académico 2013-2014.

El cuestionario se divide en tres bloques y consta de un total de 16 preguntas tanto abiertas como cerradas. Su cumplimentación se estima que sea de 20 minutos, aproximadamente.

Los datos proporcionados serán tratados de manera estrictamente confidencial y su utilización será exclusivamente con fines de investigación. En el estudio final no se proporcionará ningún nombre (ni del centro educativo, ni de las personas que han participado en el estudio). Su participación es esencial para continuar con la investigación de tesis doctoral que actualmente se está desarrollando, por lo que le agradezco de antemano su colaboración.

Ana Viñals - Investigadora Predoctoral Gobierno Vasco. Instituto de Estudios de Ocio.
Universidad de Deusto

Datos generales

- Nombre del Centro
- Naturaleza del Centro
 - Público
 - Privado
 - Concertado
 - Otros
- Persona que cumplimenta el cuestionario

Bloque I: Formación en el uso de Internet

En este primer bloque del cuestionario le pedimos que señale toda la información posible respecto a la formación sobre el uso de Internet que desde el centro educativo se oferta al alumnado de Bachillerato.

IMPORTANTE: Todas las cuestiones hacen referencia a la ETAPA DE BACHILLERATO

1. ¿En que grado se forma al alumnado de bachillerato en el uso de Internet?
 - a. Nada
 - b. Poco
 - c. Bastante
 - d. Mucho
2. En caso afirmativo, ¿Qué vías se utilizan para canalizar esta formación?
 - a. Sesiones formativas puntuales (charlas)
 - b. Clase de informática (obligatoria)
 - c. Optativa TIC
 - d. Clase Educación a la Ciudadanía, Ética etc.
 - e. Departamento de Orientación Pedagógica
 - f. De forma transversal en diferentes asignaturas
 - g. Extraescolares
 - h. Tutorías
 - i. Talleres
 - j. Otro:
3. En caso de que el centro educativo oferta la optativa TIC, se oferta en...
 - a. 1º Bachillerato
 - b. 2º Bachillerato
 - c. Ambos cursos
 - d. Ninguno de los cursos
4. ¿Qué tipo de contenidos se tratan en esta asignatura optativa TIC?
5. En concreto, ¿se forma al alumnado (de bachillerato) sobre las ventajas/beneficios del uso de Internet?
 - a. Si
 - b. No

6. En caso afirmativo, ¿Qué vías se utilizan para canalizar esta formación?
- a. Sesiones formativas puntuales (charlas)
 - b. Clase de informática (obligatoria)
 - c. Optativa TIC
 - d. Clase Educación a la Ciudadanía, Ética etc.
 - e. Departamento de Orientación Pedagógica
 - f. De forma transversal en diferentes asignaturas
 - g. Extraescolares
 - h. Tutorías
 - i. Talleres
 - j. Otro:
7. En concreto, ¿se forma al alumnado (de bachillerato) sobre los *riesgos* del uso de Internet?
- a. Si
 - b. No
8. En caso afirmativo, ¿Qué vías se utilizan para canalizar esta formación?
- a. Sesiones formativas puntuales (charlas)
 - b. Clase de informática (obligatoria)
 - c. Optativa TIC
 - d. Clase Educación a la Ciudadanía, Ética etc.
 - e. Departamento de Orientación Pedagógica
 - f. De forma transversal en diferentes asignaturas
 - g. Extraescolares
 - h. Tutorías
 - i. Talleres
 - j. Otro:

Bloque II: Valoración personal sobre la formación en el uso de las TIC e Internet ofertada

A continuación, le pedimos que comparta con nosotros su opinión personal en relación a las cuestiones que le planteamos. **IMPORTANTE:** Todas las cuestiones hacen referencia a la ETAPA DE BACHILLERATO

9. Con carácter general y según su experiencia, ¿el uso pedagógico que se hace de las TIC en la etapa de Bachillerato es...?
- Muy deficiente
 - Insuficiente
 - Regular
 - Bien
 - Excelente
10. Con carácter general y según su experiencia, ¿considera que es efectivo el uso pedagógico que se hace de las TIC en la etapa de Bachillerato?
- Nada efectivo
 - Poco efectivo
 - Bastante efectivo
 - Muy efectivo
11. Con carácter general y según su experiencia, ¿en que grado considera que está impactando el uso pedagógico que se hace de las TIC en la etapa de Bachillerato?
- a. Nada
 - b. Poco
 - c. Suficiente
 - d. Mucho
12. Con carácter general y según su experiencia, ¿considera que la formación TIC en la etapa de Bachillerato tiene incidencia más allá de la escuela?

Bloque III: Participación en proyectos TIC

Por último, le pedimos que nos informe acerca de los proyectos TIC en los que el centro educativo colabora (en caso de colaborar). IMPORTANTE: Todas las cuestiones hacen referencia a la ETAPA DE BACHILLERATO

13. ¿Participa el centro en algún proyecto TIC promovido por otros agentes educativos (Gobierno Vasco, berritzegunes, otros centros escolares etc.) que incida directamente en el alumnado de bachillerato?
- a. Si b. No

14. En caso afirmativo, ¿puedes especificar en cuáles?
15. En concreto, ¿Ha participado el centro en el proyecto de “Modelo de Madurez Tecnológica del Centro Educativo” promovido por el Gobierno Vasco?
- a. Si
 - b. No
 - c. No lo conozco
16. En caso afirmativo, ¿qué nivel ha alcanzado?
- a. Nivel básico
 - b. Nivel medio
 - c. Nivel avanzado

Muchas gracias

Muchas gracias por participar en el estudio y dedicar su tiempo a cumplimentar este cuestionario. Sin su ayuda avanzar en la mejora de la calidad del ocio en red de los jóvenes sería muy complicado. Si tiene cualquier duda al respecto puede escribirme un email a “ana.vinals@deusto.es”. Estaré encantada de recibir sus aportaciones y opiniones.

¿Desea conocer los resultados finales del estudio?

- a. Si
- b. No

¿Alguna cuestión que desee añadir?

ANEXO 6

Datos participantes grupos de discusión

N.º	RASGOS CENTRO	GÉNERO		EDAD					CURSO	
		Chico	Chica	15	16	17	18	19	1º Bach.	2º Bach.
1	C	X				X			X	
2			X		X				X	
3			X				X		X	
4			X		X				X	
5		X			X				X	
6		X			X				X	
7		X			X				X	
8			X			X			X	
9		X				X			X	
1	PU3	X				X				X
2		X				X				X
3		X					X			X
4		X				X				X
5		X				X				X
6		X				X				X
7		X					X			X
8			X			X				X
9			X				X			X
1	PU1	X				X				X
2		X				X				X
3		X					X			X
4		X					X			X
5		X					X			X
6		X				X				X
7		X				X				X
8			X				X			X
9		X				X				X
10		X						X		X

[illegible]

ANEXO 7

Jóvenes participantes en las Entrevistas en Profundidad

Nº	SEXO	EDAD	CURSO	CENTRO EDUCATIVO	LUGAR ENTREVISTA	TIPOLOGÍA DE USUARIO/A
1	Chico	18	2ºBach.	PU1	CRAI - UD	Trabajador ambivalente
2	Chico	17	2ºBach.	PU3	CRAI - UD	Colaborador digital
3	Chico	17	2ºBach.	PU3	CRAI - UD	Veterano de escritorio
4	Chica	17	1ºBach.	C	Centro Educativo	Usuaria itinerante
5	Chico	18	2ºBach.	PU1	CRAI - UD	Usuário a la deriva
6	Chico	17	1ºBach.	PU1	Centro Educativo	Usuário abrumado
7	Chica	17	1ºBach.	PU1	Centro Educativo	Desconectado
8	Chica	16	1ºBach.	PU2	Centro Educativo	Usuaría novata
9	Chico	16	1ºBach.	PU2	Centro Educativo	Agitador de medios
10	Chico	17	1ºBach.	PU2	Centro Educativo	Usuário indiferente

ANEXO 8

Datos participantes centros educativos

Nº	CÓDIGO CENTRO	NIVEL MADUREZ TIC*1	CURSO	DIA	DURACIÓN	Nº PARTICIPANTES	CHICOS	CHICAS
0	Privada. Universidad de Deusto	-	1º de Grado	26/02/2014	60 min. (16:15 a 17:15)	9	4	5
1	C	No evaluado	1º Bach.	28/03/2014	45 min. (13:15 a 14)	9	5	4
2	PU3	Avanzado	2º Bach.	31/03/2014	55 min. (11:50 a 12:45)	9	7	2
3	PU1	Bajo	2º Bach.	04/04/2014	50 min. (11:05 a 11:55)	10	9	1
4	C	No evaluado	2º Bach.	28/04/2014	60 min. (10:15 a 11:15)	10	7	3
5	PU1	Bajo	1º Bach.	06/05/2014	60 min. (13 a 14)	9	5	4
6	PU2	Medio	1º Bach.	08/05/2014	50 min. (14:10 a 15)	11	5	6
7	PU2	Medio	1º Bach.	22/05/2014	60 min. (11:30 a 12:30)	9	4	5
8	C1	Bajo	1º Bach.	19/11/2014	60 min. (11:30 a 12:30)	13	4	9
9	PR	No evaluado	1º y 2º Bach	16/01/2015	60 min. (11 a 12)	8	3	5

ANEXO 7. Centros educativos colaboradores

*1. Grado de Madurez TIC alcanzado en el momento en el que se realiza la dinámica

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura de la tesis	53
Figura 2. Definición “contemporánea” del término “cultura digital”	66
Figura 3. Evolución del concepto de Ocio	74
Figura 4. Herramientas conceptuales para la investigación, el conocimiento de la intervención en el ámbito del ocio	85
Figura 5. Ocio Valioso	91
Figura 6. Hacia una tipología de “Ocio Digital”	97
Figura 7. Nociones para definir a los jóvenes nacidos en la Era Digital	173
Figura 8. Pirámide de Maslow adaptada a la Generación Einstein	178
Figura 9. Dimensiones y competencias de la “Competencia Digital” DIGCOMP	232
Figura 10. Comparación metáfora “El conocimiento como un Iceberg” con el Ocio Experiencial	243
Figura 11. Escenario y modelos formativos con soporte tecnológico	283
Figura 12. Bloques temáticos “Guion de Discusión”	314
Figura 13. Bloques cuestionario online enviado a los centros educativos	319
Figura 14. Distintivos acreditativos de los niveles de madurez TIC	325
Figura 15. Perfil de los jóvenes participantes en las entrevistas en profundidad	330
Figura 16. Vista de red. “Aspecto relacional” como mayor satisfacción vital	353
Figura 17 . Vista de red. Percepción del concepto de ocio	357
Figura 18. Vista de red. Percepción del concepto de “e-ocio”	369
Figura 19. Riesgos y oportunidades de Internet percibidas por los jóvenes	388
Figura 20. Características del Ocio Experiencial	429
Figura 21. Interpretación del e-ocio de los jóvenes desde las bases teóricas	435
Figura 22. Niveles de Uso de las Tecnologías Digitales	436
Figura 23. Relación ejes conceptuales, objetivos y capítulos de la tesis	449
Figura 24. Escenario y Modelos Formativos con Soporte Tecnológico	463

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Dispositivos de acceso a Internet	345
Gráfico 2. Principales usos de Internet	346
Gráfico 3. Redes Sociales más empleadas	347
Gráfico 4. Web o Blog personal	348
Gráfico 5. Perfil de las personas que han cumplimentado el cuestionario	407
Gráfico 6. Vías formativas sobre los “Usos de Internet”	409
Gráfico 7. Vías formativas sobre los “Riesgos y Oportunidades de Internet”	411
Gráfico 8. Motivaciones y Beneficios del e-ocio y Coordinadas de Ocio	427
Gráfico 9. Percepción de riesgos y oportunidades del e-ocio: comparativa entre centros	440
Gráfico 10. Percepción tecnología como TAC y TEP: comparativa entre centros	440

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Usuarios de Internet a nivel mundial	67
Tabla 2. Bidimensionalidad del sujeto-usuario	151
Tabla 3. Distintas denominaciones de las Competencias Básicas	229
Tabla 4. Verbos a utilizar en la Era Digital propios de la Pedagogía de la Coasociación	250
Tabla 5. Centros educativos participantes en los Grupos de Discusión	326
Tabla 6. Jóvenes participantes en los Grupos de Discusión	327
Tabla 7. Percepción de los centros educativos sobre el grado de formación en el uso de Internet ofertada	408
Tabla 8. Oferta de optativa TIC en los centros educativos	410
Tabla 9. Motivaciones de Uso de Internet y Coordinadas del Ocio	425
Tabla 10. Beneficios de Internet y Coordinadas del Ocio	426
Tabla 11. Usos de Internet y TIC-TAC-TEP	438

