

R E L A T E C

Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa

2016

Vol 15 (2)

Número especial / Special Issue

«Ciudadanía Digital» /
«Digital Citizenship»

ISSN: 1695-288X

Universidad de Extremadura (UEX)
Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)
Nodo Educativo (Grupo de Investigación)

R E L A T E C



Revista Latinoamericana de
Tecnología Educativa

2016 - Volumen 15 (2)

Revista Semestral

Fecha de inicio: 2002

<http://relatec.unex.es>

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA

Rute 
Red Universitaria de Tecnología Educativa


Nodo Educativo
Grupo de Investigación

La **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)** tiene como objetivo principal ser un puente en el espacio latinoamericano entre expertos, especialistas y profesionales de la docencia y la investigación en Tecnología Educativa. Esta editada por la Universidad de Extremadura (UEX) y patrocinada por la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y Nodo Educativo (Grupo de Investigación).

En **RELATEC** pretendemos publicar todas aquellas aportaciones científicas relacionadas, directa o indirectamente, con este amplio campo del conocimiento científico: investigaciones, experiencias o desarrollos teóricos, generales o centradas en niveles educativos concretos. Están invitados a colaborar, por tanto, profesores universitarios, investigadores, gestores educativos, maestros y profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria, doctorandos, agentes sociales y políticos relacionados con la Educación, etcétera. Éstos, asimismo, son sus destinatarios principales, aunque su amplia difusión por Internet hace que sea ofrecida a un público mucho más general, prácticamente el que corresponde a toda la comunidad educativa internacional.

RELATEC se edita digitalmente, pero mantiene todas las características de las revistas impresas tradicionales. Los artículos aparecen en formato PDF, convenientemente maquetados y numerados al estilo de las revistas clásicas. En este sentido, por lo tanto, facilitamos su distribución y la citación científica de la misma en todas las normas vigentes. Podemos decir, de modo general, que se trata de una nueva publicación que aprovecha todas las ventajas que nos ofrecen las nuevas tecnologías para facilitar la edición y la distribución de la misma, teniendo en cuenta, además, la vertiente ecológica de publicar sin necesidad de papel.

Además la lectura on-line de los artículos de **RELATEC** se ve enriquecida con «herramientas de lectura»: diccionarios y buscadores especializados. El acceso a todos los contenidos de **RELATEC** es libre y gratuita.

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL/GENERAL EDITOR

Jesús Valverde Berrocoso

Dpto. Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado,
Universidad de Extremadura, Campus Universitario, Avda. de la Universidad s/n
10003 – Cáceres (España)

EDITOR FUNDADOR/FOUNDING EDITOR

José Gómez Galán

Universidad de Extremadura, España

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITOR

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez

Universidad de Extremadura, España

Daniel Losada Iglesias

Universidad del País Vasco, España

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Cristina Alonso Cano, Universidad de Barcelona

José Miguel Correa Gorospe, Universidad del País Vasco

Dionisio Díaz Muriel, Universidad de Extremadura

María del Carmen Garrido Arroyo, Universidad de Extremadura

Adriana Gewerc Barujel, Universidad de Santiago de Compostela

Joaquín Paredes Labra, Universidad Autónoma de Madrid

Bartolomé Rubia Avi, Universidad de Valladolid

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Manuel Area Moreira

Universidad de La Laguna, España

Juan de Pablos Pons

Universidad de Sevilla, España

Manuel Cebrián de la Serna

Universidad de Málaga, España

Lourdes Montero Mesa

Universidad de Santiago de Compostela, España

Julio Barroso Osuna

Universidad de Sevilla, España

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Universidad de Salamanca, España

Carlos R. Morales

Lock Haven University of Pennsylvania, Estados Unidos

Leonel Madueño

Universidad del Zulia, Venezuela

Catalina María López Cadavid

Universidad EAFIT, Colombia

Sandra Quero

Universidad del Zulia, Venezuela

Ángel San Martín Alonso

Universidad de Valencia, España

Julio Cabero Almenara

Universidad de Sevilla, España

Meritxell Estebanell Minguell

Universidad de Girona, España

Enrique Ariel Sierra

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Selín Carrasco Vargas

Universidad de La Frontera, Chile

Pere Marquès Graells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Gilberto Lacerda Santos

Universidade de Brasília, Brasil

Amaralina Miranda de Souza

Universidade da Brasília, Brasil

Elena Ramírez Orellana

Universidad de Salamanca, España

Rodolfo M. Vega

Carnegie Mellon University, Estados Unidos

RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa está incluida en los siguientes sistemas de índices y resúmenes/ Articles appearing in RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa are abstracted and/or indexed in: *EMERGING SOURCES CITATION INDEX (ESCI), ERIH-PLUS, IRESIE, LATINDEX, DOAJ, EBSCO, ULRICH'S PERIODICALS DIRECTORY, DICE, IN-RECS, CIRC, OEI (CREDI), DULCINEA, CINDOC (ISOC), RESH, REDIB, PAPERITY.*

Sumario / Contents

**NÚMERO ESPECIAL «CIUDADANÍA DIGITAL» /
SPECIAL ISSUE «DIGITAL CITIZENSHIP»**

- Presentación. Apropiación educativa de la cultura en los medios: ciudadanía digital**
Introduction. Educational appropriation of culture in the media: digital citizenship
Elvira Molina Fernández y José Miguel Gutiérrez Pequeño 11
- La ciudadanía digital. ¿Agora aumentada o individualismo postmaterialista?**
Digital Citizenship. Increased agora or postmaterialism individualism?
César Rendueles Menéndez de Llano 15
- Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones.**
Contemporary Visualities, Digital Citizenship and Digital Wisdom. Confronting possibilities without avoiding tensions.
Juana María Sancho Gil, Fernando Hernández-Hernández y Pablo José Rivera Vargas 25
- Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil.**
Digital citizenship, activism and teacher education of future teachers of early childhood education.
José M. Correa, Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Aingeru Gutierrez-Cabello 39
- Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de distintas universidades.**
Facebook as a virtual place to share learning between groups of students from different universities.
José Ignacio Rivas Flores, Analía Elizabeth Leite Méndez, María Jesús Márquez García, Pablo Cortés González, María Esther Prados Megías y Daniela Padua Arcos 55
- La participación de los universitarios en la cultura digital de los servicios de e-orientación.**
The participation of university students in the digital culture of e-counseling services.
Juan De Pablos Pons, Pilar Colás Bravo, Teresa González Ramírez, Patricia Villaciervos Moreno, Jesús Conde Jiménez y Salvador Reyes de Cózar 67
- Ciudadanía digital y bienestar de las mujeres rurales en las redes sociales.**
Rural women's digital citizenship and well being in social networks.
Rocío Jiménez Cortés 81
- La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital.**
Education for digital competence in schools: digital citizenship.
Ana Luisa Sanabria Mesa y Olga Cepeda Romero 95

Alfabetización digital, competencias mediáticas y Open Data. <i>Digital Literacy, Media Literacy and Open Data.</i> Felipe Gértrudix-Barrio, María del Carmen Gálvez de la Cuesta, Elías Said-Hung y José Francisco Durán-Medina Correo	113
Impacto del uso de nuevas tecnologías en procesos socio-educativos. CINEMATIC como experiencia. <i>Impact of the Use of Advanced Technologies in Social-Educative Processes. CINEMATIC as Experience.</i> Lucía Amorós Poveda	123
ARTÍCULOS / ARTICLES	
La formación de docentes en tecnología educativa: espacio para la reflexión sobre las pedagogías online. <i>Teacher training in educational technology: a place to reflect about online pedagogies.</i> Joaquín Paredes Labra	143
Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro. <i>Analysis of the digital competences of graduates of university degrees to be a teacher.</i> Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Marta Martín del Pozo	155
La interacción de la frecuencia de juego con la adquisición de hábitos saludables en escolares de Granada <i>Interaction between frequency of play and healthy habits in Granada' students</i> Cristina Pinel Martínez, Felix Zurita Ortega, Tamara Espejo Garcés, Ramón Chacón Cuberos, Manuel Castro Sánchez y Antonio Pérez Cortés	169
RESEÑAS / REVIEWS	
Ranieri, M. (Ed.). (2016). Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital societies. London: Routledge. Pablo Cortés González	177

Apropiación educativa de la cultura en los medios: ciudadanía digital.

Educational appropriation of culture in the media: digital citizenship.

Elvira Molina Fernández¹ y José Miguel Gutiérrez Pequeño²

¹Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Granada. C/ Santander, 1, 52071 Melilla. España. ²Departamento de Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid, Avenida de Madrid, 50. 34004, Palencia. España.

E-mail / ORCID ID: emf@ugr.es / 0000-0003-4459-5213; malayo@soc.uva.es / 0000-0002-1528-2157



DOI: 10.17398/1695-288X.15.2.11

Los medios digitales están cada vez más omnipresentes, al menos en la mitad de la población mundial, en nuestras vidas. Lo hacen de forma directa por su papel protagonista en cada vez más tareas que desempeñamos de forma cotidiana o bien de forma indirecta por su relevancia para «sostener» el día a día (Gutiérrez, 2008). Las usamos para consultar la prensa, el tiempo meteorológico, para organizar agendas, grupos, viajes, citas médicas, administrativas, etc. Son determinantes en la investigación, en las telecomunicaciones, en la organización de la administración... Recurrimos a ellas de forma activa con un uso individual y otras veces colectivo (Villena y Molina-Fernández, 2011), pero también están presentes de forma pasiva, cuando de forma inconsciente o secundaria también dependemos de ellas no se utilizan para recopilar información. De hecho cada vez resulta más complicado conocer un ámbito que no esté mediado por la tecnología digital, en donde no dejemos «huella».

El papel de la educación y del sistema educativo en este contexto de ebullición ya no es tanto asegurar la alfabetización de los usuarios a las tecnologías digitales. De forma muy temprana estamos expuestos a contextos de alfabetización cada vez más naturalizados, y es fácil admitir que las vidas de los niños actualmente están profundamente «mediatizadas» (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013). El reto entonces, es ser capaces de construir ciudadanía digital capaces de reconocer y analizar de forma crítica este nuevo contexto de socialización y exposición.

Es más necesario ampliar la reflexión y el análisis sobre un concepto que inevitablemente inunda de forma intensa la vida de cada vez más personas y de forma más precoz. No obstante, el sentido instrumental de los nuevos dispositivos es progresivamente desbordado por la aparición de una cultura digital y de una perspectiva educativa más compleja que requiere aproximaciones cualitativas (Valverde-Berrosco y Sosa-Díaz, 2015) y que parte de nuevas formas de implicación, participación y compromiso que redefinen las convicciones clásicas de lo que significa ser ciudadano en un contextos múltiples donde los aprendizajes se suceden en la cotidianidad de manera formal, informal o no formal.

Habitualmente cuando hablamos de ciudadanía digital nos referimos a aquellas actuaciones relacionadas con las normas aplicables en la red, el respeto a los derechos puestos en juego, la alfabetización necesaria para acceder y desenvolverse por el escenario digital con seguridad en la comunicación con los demás o en la práctica del comercio electrónico; la participación social y política en la gobernanza de las instituciones y en la sociedad civil y familiar. Una ciudadanía digital que ha sido estudiada de manera intensa desde su faceta más instrumental y cuantitativa. Conocemos el número de ordenadores por hogar, la velocidad de conexión, las páginas más visitadas, los usos más frecuentes. Se valora el impacto de las tecnologías digitales en nuestras vidas y se demandan cambios tanto en los

espacios como en las instituciones públicas. Las Smart Cities o la Escuela 2.0 pueden ser algunos ejemplos de esta expansión.

Desde la perspectiva educativa es necesario seguir pensando en el contenido que circula por las redes, en las nuevas formas de implicarse y en el sentido democrático de los valores que se manifiestan (Fernández y Anguita, 2015). Hay pues que identificar qué conocimiento se construye y circula, así como entre quienes lo producen y lo hacen circular, qué posibilidades tiene internet como espacio o esfera pública o qué identidades múltiples se generan en estudiantes y qué políticas públicas educativas se ponen en circulación.

Así, pues, constatamos en la variedad de exploraciones la necesidad de acoger una nueva mirada, perspectiva o paradigma que permita explorar nuevos papeles y formas de trabajo de agentes educativos así como las formas y contenidos novedosos que se promueven identificando las claves del desarrollo de la cultura digital y sus formas cívicas correspondientes.

En este sentido, el siguiente monográfico recoge reflexiones teóricas, experiencias aplicadas e investigaciones que muestran formas diferentes de estar en los medios, de ser y de hacer ciudadanía digital. Contribuciones desde la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (REUNID+D) a través de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU 2015-68718-REDT) que permite reunir a diez grupos de investigación en el ámbito de la educación y la tecnología educativa de diez universidades españolas, coordinado por Juana María Sancho Gil de la Universidad de Barcelona. Además, este número especial presenta algunos resultados de investigación del proyecto de investigación de I+D+i titulado: «Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: Análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía», del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2014-51961-P), coordinado por Juan Bautista Martínez Rodríguez de la Universidad de Granada.

Los dos primeros artículos del monográfico se aproximan a la cuestión de los medios digitales desde una mira crítica que cuestiona su naturaleza política y sus repercusiones en el proceso de construcción ciudadana. Con César Rendueles encontraremos un profundo análisis sobre el propio concepto de ciudadanía digital, que trata de desentrañar su significado para reflexionar sobre si las cualidades que se le suponen son tales o constituyen, en realidad producto de las características sociales, políticas y económicas de la sociedad que la denomina.

Por su parte, el texto de Sancho Gil, Hernando-Hernando y Rivera Vargas nos descubre nuevos retos para la educación en un contexto digital cada vez más complejo e interesante. En este sentido, analiza el papel de las visualidades, como forma de mediación de la cultura en lo que vemos y que repercute en nuestra forma de hacer, estar y ser en una sociedad cada vez más digital. Un contexto social, económico y político que se reconoce determinante también en la evolución del concepto de ciudadanía digital, pero sobre todo en su contenido, al evidenciarse como espejo de la sociedad que habitamos.

Los dos siguientes artículos nos presentan investigaciones sobre las experiencias aplicadas del uso crítico de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo universitario. De hecho, frente al narcisismo y la sobre-exposición imperante, en el siguiente artículo, Correa, Aberasturi-Apráiz y Gutiérrez-Cabello abordan la desnaturalización de los procesos de neutralidad de la tecnología como elemento clave en la construcción de una ciudadanía digital crítica. Plantean la necesidad de contrarrestar los discursos sobre una tecnología educativa neutra o no problematizada y lo hacen con un planteamiento artístico desde la pedagogía crítica con el que han podido dar voz a aquellos discursos y experiencias educativas más silenciadas. A su vez, Rivas, Leite, Márquez, Cortés, Prados y Padua aprovechan las posibilidades de Facebook para intercambiar experiencias educativas y reflexionar en

comunidad en torno a ellas. Ese espacio digital permite la interacción entre jóvenes de distintas universidades.

Los siguientes artículos siguen evidenciando la necesidad de formación para hacer un uso apropiado y consciente de los servicios on line, tanto en contextos urbanos como rurales. El artículo de De Pablos et al, exponen un ejemplo del primero a través de las conclusiones sobre el grado de utilización, la valoración y expectativas del servicio de orientación on line que ofrece la universidad de Sevilla. A su vez, Jiménez analiza la ciudadanía digital activa de mujeres de un entorno rural a partir de prácticas concretas.

En el ámbito escolar, Sanabria y Cepeda nos muestran cómo los centros educativos responden a la competencia digital, entendida como convergencia de los conceptos emergentes, que el sistema educativo reclama en el aula. Se centran en el análisis de la relación entre la conceptualización de ciudadanía y sabiduría digital y el grado de integración escolar de las TIC en los centros públicos.

Gértrudix-Barrio, Gálvez, Said-Hung y Durán-Medina, nos ofrecen una investigación cuantitativa sobre el grado de importancia que la ciudadanía otorga a los datos en abierto. Una interesante aproximación que reafirma la necesidad de la alfabetización digital y el aprendizaje de competencias mediáticas desde una perspectiva crítica que supere la visión de ciudadanía digital circunscrita a las posibilidades de acceso a la información, a favor de uso significativo de la información y de la construcción de nuevos saberes.

Amorós, por su parte describe el papel que las tecnologías digitales pueden tener en el trabajo socioeducativo con población vulnerable, en el contexto murciano, como mediadoras de procesos de inclusión social. Señala asimismo la importancia de la figura del educador social de calle (en medio abierto) como generador de contenidos multimediales desde la educación informal.

Se trata en definitiva de una propuesta amplia en torno a ámbitos diversos que no hace más que evidenciar el reto pedagógico que supone admitir la magnitud de la ciudadanía digital y el necesario proceso de reflexión, análisis y deconstrucción de los procesos que la aceleran, neutralizan.

Referencias

- Buckingham, D. y Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 40, 10-13.
- Fernández, R. y Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 1-16.
- Gutiérrez Pequeño, J.M. (2008). La educación y los medios de comunicación social. De la aldea global a la galaxia de internet. *Tabanque Revista Pedagógica*, 21, 223-238.
- Valverde-Berrocoso, J. y Sosa-Díaz, M.J. (2015). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 40-62.
- Villena Higuera, J.L. y Molina-Fernández, E. (2011). ¿Por qué amo las redes sociales? Vida social de jóvenes en red. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-173.

La ciudadanía digital. ¿Ágora aumentada o individualismo post-materialista?

Digital Citizenship. Increased agora or postmaterialism individualism?

César Rendueles Menéndez de Llano.

Departamento de Sociología V (Teoría Sociológica). Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas - 28223 – Pozuelo de Alarcón (Madrid) – España.

E-mail / ORCID ID: cesar.rendueles@cps.ucm.es / 0000-0003-4594-5553

Información del artículo

Recibido 19 de Abril de 2016. Aceptado 7 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Ciudadanía Digital, Ciberfetichismo, Postmaterialismo, Institucionalismo, Neoliberalismo.

Keywords:

Digital Citizenship, Cyberfetishism, Postmaterialism, Institutionalism, Neoliberalism

Resumen

El concepto de «ciudadanía digital» es un componente esencial de la comprensión de la tecnología de la comunicación como el vector político que está modulando de manera privilegiada las condiciones de ejercicio de la democracia. La ciudadanía digital apunta a la posibilidad de revertir tecnológicamente el proceso de desafección política característico de las sociedades de masas. Desde ese punto de vista, la tecnología de la comunicación no se limitaría a enriquecer el bagaje político precedente sino que induciría un cambio sustancial en las condiciones de posibilidad y las formas de legitimación de la intervención política democrática. Este artículo, en primer lugar, analiza y cuestiona los presupuestos que subyacen a esta hipótesis, concretamente la idea de que la tecnología digital ha inducido una profunda discontinuidad histórica que nos aboca a un escenario político y social radicalmente nuevo. En segundo lugar, vincula la tesis de la ciudadanía digital con un marco interpretativo más amplio: la teoría de la transformación postmaterialista en las sociedades occidentales, entendida críticamente como una forma de preferencia adaptativa a un contexto de individualismo expresivo y mercantilización generalizada.

Abstract

The concept of «digital citizenship» is an essential component of the understanding of the communication technology as the political vector that is modulating the conditions of the exercise of democracy. Digital citizenship raises the possibility of reverse the process of political disaffection characteristic of mass societies. From that point of view, communication technology produces a substantial change in the conditions of possibility and ways of legitimation of democratic political intervention. This article, first, analyzes and questions the assumptions underlying this hypothesis, namely the idea that digital technology has induced a profound historical discontinuity that leads us to a radically new political and social scene. Second, it explores the relationship of digital citizenship with the theory of post-materialist transformation of Western societies, critically understood as a form of adaptive preference to a social context of expressive individualism and commodification.



1. Introducción

En las tres últimas décadas las tecnologías de la comunicación han ido adquiriendo un papel medular en la forma en que nuestras sociedades se perciben a sí mismas. El espacio digital resulta crucial en la autocomprensión no sólo de cómo somos sino, sobre todo, de cómo podemos, queremos y debemos llegar a ser. La ideología tecnológica modula cada vez más nuestras aspiraciones económicas, sociales y culturales, así como nuestra percepción de la esfera pública (Morozov, 2015).

Por supuesto, la retórica de la innovación y el progreso técnico ha sido un elemento ideológico central en la modernidad desde sus orígenes y su crítica una de las temáticas favoritas de un variopinto elenco de doctrinas filosóficas al menos desde la Segunda Guerra Mundial (Noble, 2009; Mumford, 2013). Pero lo característico del capitalismo de principios de siglo XXI es que la fe en los efectos positivos del progreso tecnológico se ha concentrado casi exclusivamente en el ámbito de las telecomunicaciones digitales, incluso allí donde su impacto económico, social o cultural sigue siendo marginal. En cambio la biología, la química, la ingeniería o incluso la tecnología espacial, así como muchos medios de comunicación tradicionales, son percibidos con desconfianza, miedo o, en el mejor caso, un cierto desinterés, aunque desempeñen un papel esencial en nuestras vidas (Dunbar, 1999). Esto supone un cambio radical respecto a la ideología tecnológica dominante hasta hace apenas un par de décadas, cuando la imagen de un mundo robotizado pertenecía más bien al terreno de la distopía autoritaria, ampliamente explorado por la cultura popular.

La tecnología de la comunicación hoy se tiende a percibir como un campo de batalla político que, si bien no está exento de aspectos negativos –el control corporativo, la vigilancia del estado...– es también un vector crucial de los procesos de democratización. Un poco como las fábricas del siglo XX: escenario tanto de la subordinación del proletariado como de su organización emancipadora. Sólo muy recientemente algunas voces –como Eugeny Morozov, Jaron Lanier o Sherry Turkle – han empezado a cuestionar los efectos de esa declinación tecnológica de la imaginación política. De hecho, la tesis de que las transformaciones tecnológicas están desempeñando un papel esencial en la configuración de un nuevo modelo de democracia avanzada sigue siendo asombrosamente consensual y una fuente sistemática de esperanza y optimismo en todo el espectro político.

El concepto de «ciudadanía digital» está atravesado justamente por este proceso. Si bien en su origen hacía referencia a la «habilidad para participar en la sociedad online» y estaba definida sencillamente por el uso frecuente de Internet (Mossberger et al., 2008), casi inmediatamente se planteó que, de hecho, el ámbito digital transformaba las condiciones de ejercicio de la democracia, con importantes efectos positivos en términos de participación y bienestar social (Mossberger, 2010). Dicho de otro modo, la tecnología –cierta tecnología– estaría modulando las condiciones de acceso a la ciudadanía en el siglo XXI. Por lo que más que de ciudadanía digital cabría hablar de tecnologías de la ciudadanía contemporánea.

Evidentemente, las tecnologías de la comunicación forman parte de nuestra realidad social y se han incorporado a nuestras vidas cotidianas, incluyendo los procesos de comunicación, movilización y participación política. Hoy sería difícil imaginar una campaña política de cualquier tipo que no tuviera en cuenta las redes sociales. Y lo que ocurre en las redes tiene efectos importantes en la vida pública, como demostró el mediático caso de Guillermo Zapata, concejal del ayuntamiento de Madrid apartado de su cargo a causa de unos tweets que había escrito años antes.

Pero la hipótesis de la ciudadanía digital implica algo más. Plantea la posibilidad de una experiencia política aumentada –por analogía con la noción de «realidad aumentada»– o, al menos, una

alternativa vigorizante al proceso de desafección política característico de las sociedades de masas ultraconsumistas. Es decir, desde ese punto de vista, la tecnología de la comunicación contemporánea no se limitaría a enriquecer el bagaje político precedente sino que induciría un cambio sustancial en las condiciones de posibilidad y las formas de legitimación de la intervención política democrática. La ciudadanía digital sería, así, la expresión de un conjunto de transformaciones en las dinámicas de representación, participación y deliberación en las sociedades contemporáneas que, de alguna manera, guardan una conexión íntima con la arquitectura distribuida y colaborativa de Internet y los social media.

El presupuesto que subyace al concepto de ciudadanía digital es, por tanto, que existe una cesura histórica profunda asociada a la tecnología de la comunicación que afecta a nuestras relaciones sociales, a la estructura económica, a las manifestaciones culturales y, finalmente, a nuestra propia autocomprensión política. En lo que sigue, analizaré esta hipótesis descomponiéndola en cuatro microdiscontinuidades para, a continuación, relacionar este marco analítico con el concepto de ciudadanía digital.

1.1. Discontinuidad generacional

A principios de este siglo Mark Prensky propuso su famosa tesis de los «nativos digitales». La idea es, aproximadamente, que los jóvenes socializados en la cultura digital –personas nacidas a partir de 1980– están sometidos a fuerzas ambientales radicalmente diferentes a las que experimentaron los «inmigrantes digitales» de generaciones anteriores y, por tanto, tienen habilidades, formas de relacionarse e inquietudes fundamentalmente distintas (Prensky, 2001). Desde este punto de vista, las diferencias generacionales debidas a modelos de aprendizaje, relación y expresión novedosos son tan intensas que difuminan la importancia de otras variables sociodemográficas como la clase social, el género o el nivel educativo. A veces incluso se ha llegado a plantear que el uso de las tecnologías digitales induce cambios cognitivos y neurológicos.

Una ya amplia serie de investigaciones han mostrado que la tesis de los nativos digitales tiene escaso respaldo empírico (Helsper y Enyon, 2010). Como señalaba con ironía Siva Vaidhyanathan, si nuestros hijos de cuatro años manejan con tanta soltura las tablets no es porque tengan habilidades fáusticas desconocidas en el pasado sino porque son dispositivos diseñados para ser utilizados por niños de cuatro años (Lenore, 2013). Los efectos pedagógicos de la tecnología de la comunicación han sido igualmente cuestionados. Más allá de la obviedad de que es beneficioso que los estudiantes y docentes dispongan de fuentes de información ágiles y no limitadas materialmente, los efectos del uso intensivo de las herramientas informáticas en la educación son ambiguos (OECD, 2015). En cambio, el espacio social más profundamente afectado por la tecnología de la comunicación entre los jóvenes, esto es, el consumo, está sistemáticamente subrepresentado en los análisis sociológicos. Cuando, para muchos jóvenes, la innovación tecnológica no es sólo una fuente de artefactos dirigidos a la comunicación y el conocimiento sino también –tal vez principalmente– de bienes posicionales y signos de estatus (Robson, 2009; Creafutur, 2010).

A pesar de su debilidad empírica, la teoría de Prensky logró captar muy bien el *Zeitgeist* digital. En el fondo, es una traducción en términos cotidianos e intuitivos de la idea de que las tecnologías de la comunicación están induciendo un cambio antropológico profundo y duradero, es decir, que las TIC nos atraviesan de un modo radical. Dicho de otro modo, el punto de vista de quienes, como Manuel Castells (2009), afirman que hoy no vemos Internet como veíamos la televisión sino que vivimos Internet –signifique eso lo que signifique– es tan exótico, tan manifiestamente metafísico y al mismo tiempo está tan difundido, que necesitamos traducirlo a hechos empíricos observables, como las dinámicas de cambio generacional y los procesos de socialización.

1.2. Discontinuidad geográfica

Durante el periodo de generalización de las tecnologías digitales se popularizó el concepto de «aldea global», que Marshall McLuhan había planteado décadas atrás en un contexto muy diferente (McLuhan, 1995). Por ejemplo, en un texto de 1992 considerado fundacional, Michael Hauben describía así las transformaciones geográficas asociadas a la aparición de la ciudadanía digital: «Bienvenido al siglo XXI. Eres un *'netizen'* (un ciudadano de la red) y existes como un ciudadano del mundo gracias a la conectividad global que la Red hace posible. Consideras a cualquiera como tu compatriota. Vives físicamente en un país, pero estás en contacto con todo el mundo a través de la red global digital. Virtualmente, vives en la puerta de al lado de cualquier netizen del mundo. La separación geográfica es sustituida por la existencia en el mismo espacio virtual» (Hauben y Hauben, 1997). Dos años después, en 1994, Esther Dyson, George Gilder y Alvin Toffler publicaron un famoso manifiesto titulado «El ciberespacio y el sueño americano: una carta magna para la era del conocimiento» en el que se pronosticaba la aparición inminente de «vecindarios electrónicos ligados no por la geografía, sino por intereses compartidos» (Dyson, Gilder y Toffler, 1994).

Desde esta perspectiva, la generalización de las tecnologías digitales estaba produciendo la desconexión con sus entornos locales inmediatos de una gran cantidad de personas que, en cambio, estaban asumiendo una nueva identidad global en la que la distancia geográfica o las tradiciones vernáculas carecían de peso, todo ello en el contexto del declive del estado-nación como actor significativo y generador de hegemonía política.

Como en el caso de la noción de «nativo digital», las críticas a la idea de aldea global han sido abundantes, así como las lecturas más matizadas del sentido original –poco optimista, en realidad–, de la tesis de McLuhan (Thornton, 2002). Los teóricos de la identidad global han sido acusados de subestimar los efectos de la implementación local de la tecnología digital en distintas condiciones políticas, culturales o económicas. Aunque tengamos acceso a través de nuestros dispositivos a contenidos procedentes de todo el mundo, Internet sigue siendo muy local en sus usos y se adapta a las realidades de cada espacio. Desde esta perspectiva crítica, las ilusiones ciberfetichistas han alentado un cosmopolitismo banal que apenas guarda relación con el espacio digital real, que más bien reproduce y amplifica los conflictos analógicos vernáculos. Como explicaba Morozov, «Internet es un mundo en el que activistas homófobos de Serbia utilizan Facebook para organizarse y luchar contra los derechos de los homosexuales, y en el que los conservadores en Arabia Saudí crean el equivalente en Internet del Comité para la Promoción de la Virtud y la Prevención del Vicio» (Morozov, 2010). En palabras de Frederic Martel «No hay un 'internet global'. (...) Está fracturado en función de las lenguas, las culturas, las regiones (Martel, 2015).

De nuevo, aunque la noción de aldea global tenga escaso respaldo empírico es una reformulación imaginaria de transformaciones reales. La ideología de la identidad global ha sido profundamente congruente con el proceso de desregulación económica que se ha producido en todo el mundo desde la desaparición del bloque soviético. Es un discurso que, de hecho, no surgió en el contexto de la teoría de la comunicación sino en el del management. Constituye, al menos en parte, un reciclaje de conceptos elaborados para describir las transformaciones organizativas que, en opinión de los expertos neoliberales en recursos humanos, debían afrontar las empresas en un entorno desterritorializado de creciente competencia económica (Alonso y Fernández, 2013). No en vano, Alvin Toffler, antes de presentarse como oráculo del constitucionalismo digital global, era conocido sobre todo por sus textos sobre flexibilidad empresarial (Toffler, 1985).

1.3. *Discontinuidad en la identidad personal*

Los teóricos de las tecnologías de la comunicación suelen apelar a algunas características técnicas de los dispositivos digitales, como la facilidad para el anonimato o el enmascaramiento, como justificación de una transformación profunda en la estructura de la subjetividad contemporánea (Castells, 1996). Según una caracterización ampliamente difundida, la identidad tecnológica dominante en Internet y en las redes sociales es inevitablemente fluida. En este sentido, hay una congruencia fundamental de esta perspectiva con una amplia familia de críticas postmodernas a lo que, de un modo profundamente caricaturesco, se suele denominar el «sujeto cartesiano». En las dos últimas décadas, en una enorme cantidad de contextos intelectuales –desde el feminismo a la filosofía de la mente– se ha popularizado la idea de que postular que los seres humanos tenemos una identidad personal más o menos estable y coherente a lo largo de nuestra vida es una fuente de errores, espejismos y sometimientos. La tecnología digital ha proporcionado una especie de escenario material en el que representar la emergencia de pliegues ocultos de nuestra personalidad sometidos por las formas de subjetividad hegemónicas.

Seguramente hay elementos valiosos en la crítica de una comprensión excesivamente rígida de la identidad personal. Pero la hipótesis de una discontinuidad inducida tecnológicamente en nuestra subjetividad también es congruente con otro contexto intelectual alejado del debate filosófico. Desde una perspectiva ampliamente aceptada entre los economistas mainstream, los individuos son básicamente haces de preferencias y creencias que cumplen ciertas propiedades formales y se agregan a través del mecanismo de mercado, de modo que emerge una coordinación espontánea. La cuestión es que, entonces, los individuos empíricos, la gente del mundo real, sólo podemos ser entendidos como seres fluidos, conflictivos y fragmentarios. Porque evidentemente, nuestras preferencias cambian no sólo a lo largo del tiempo, sino en distintos contextos. El yo técnico de la teoría de la elección racional es un punto vacío atemporal que se debe reactualizar constantemente para no caer en la incoherencia formal.

Seguramente, como han planteado reiteradamente economistas heterodoxos, es más razonable pensar que la teoría de la elección racional hace una descripción muy limitada de nuestra personalidad empírica (Chang, 2015). Los individuos reales no somos así y la economía ortodoxa sólo describe una pequeña parte de nuestra conducta, incluso de nuestra conducta económica en el mercado. La razón es que estamos comprometidos con normas e instituciones que regulan nuestro comportamiento al margen de nuestras preferencias puntuales: como la familia, la educación, el trabajo, nuestros hábitos culturales, la religión... Normas e instituciones que están en la base de nuestra actividad social, que dan coherencia y continuidad a nuestra personalidad a lo largo del tiempo y que nos permiten realizar proyectos de futuro.

Pero entonces tal vez sea igualmente razonable pensar que otro tanto ocurre con la tecnología. La fluidez de nuestra subjetividad digital, si es que existe, seguramente es muy contextual y no expansiva, está limitada a unos pocos contextos exóticos –incluso en el propio ámbito digital, donde nuestra conducta no es homogéneamente fluida y discontinua– y no hay por qué pensar que está colonizando el resto de nuestra vida.

1.4. *Discontinuidad social*

Una cuarta ruptura comúnmente aceptada tiene que ver con la interacción social. Hemos asumido que las relaciones sociales contemporáneas son en buena medida reticulares gracias a la acción de las TIC. Incluso los manuales de sociología básica suelen tener ya un par de capítulos sobre la sociedad red que describen cómo la tecnologización ha transformado y expandido un modo de vínculo en red que era

periférico hasta hace unos años. Una gran cantidad de autores reconocen como un hecho que la generalización de la tecnología digital ha convertido las redes sociales en unidades sociales básicas y que esa transformación ha afectado crucialmente a las relaciones de producción e intercambio, a la distribución del poder político y a nuestra intimidad: «Habitamos en una sociedad red, compuesta por individuos en red que se relacionan entre sí en una malla de conexiones difusas, imbricadas y horizontales. Pero esto no nos aboca a un estado de anomia. Somos individuos en red equilibrados e integrados socialmente de modos inéditos que, en cualquier caso, valorarán quienes buscan comunidad. En una desviación sustancial con respecto al repertorio de canales comunicativos viables disponibles en el siglo XX, Internet ha comenzado a ofrecer nuevas formas de conectarnos los unos con otros en grupos pequeños y grandes. A medida que aprovechamos esas nuevas posibilidades, observamos que las normas y aplicaciones sociales evolucionan conjuntamente para ofrecer contextos nuevos, más estables y más ricos donde forjar nuevas relaciones que rebasan aquellas que en el pasado constituían el núcleo de nuestras vidas sociales» (Benkler, 2015).

¿Cuáles son esas unidades sociales tradicionales respecto a las que las redes mediadas por la tecnología suponen una ruptura? Hay una clasificación básica y un poco ingenua, planteada por primera vez por Charles Cooley a principios del siglo XX, que distingue entre grupos sociales primarios y secundarios como elementos moleculares de, al menos, las sociedades modernas. Los grupos primarios se caracterizarían por los vínculos cálidos, son un fin en sí mismo y sus miembros son insustituibles (el ejemplo típico es la familia). Los grupos secundarios responden a una finalidad concreta, son fríos, están regidos por normas burocráticas y sus miembros son sustituibles (típicamente, una empresa). A pesar de sus limitaciones obvias, se trata de un esquema muy extendido, seguramente porque resulta muy intuitivo, y autores como Friedrich A. Hayek lo emplearon repetidamente en argumentaciones sofisticadas.

Según una percepción un poco caricaturesca del ciberespacio, la tecnología digital rompe con ese esquema. En Twitter o Instagram puedo tener relaciones cálidas e íntimas –o agresivas y vehementes– que dejan ver aspectos de mi vida que seguramente ni siquiera mis familiares conocen, pero son también relaciones instrumentales – participo en un foro con una finalidad concreta– en la que los interlocutores son sustituibles. La tecnología desordena (y tal vez enriquece) las nociones de intimidad, privacidad, vínculo social, afinidad e instrumentaliza (Komito, 1998).

La cuestión, a mi juicio, es que no está muy claro en qué medida está ruptura es tal. Como explicó Christopher Lasch (2009), la idea de que la esfera pública está dominada por relaciones frías y hostiles mientras la calidez comunitaria queda limitada a nuestros hogares tiene mucho de contramovimiento reaccionario en un contexto de desintegración social. La tesis de que cuando cerramos la puerta de casa para ir al trabajo debemos resignarnos a movernos en un mundo darwiniano de lucha por la vida no es políticamente neutra. En realidad, también en los hogares hay conflicto y relaciones de poder. Y fuera de ellos hay o puede haber calidez y solidaridad. Con lo cual la novedad de las relaciones digitales también se relativizaría. Es cierto, puedo tener mucha intimidad y colaboración con un desconocido en una red social, pero también puede pasarme algo similar en el piquete de una huelga.

Creo que una guía más certera para entender los distintos vínculos sociales que establecemos en distintos contextos es, en realidad, el nivel de compromiso que fomentan. Los vínculos sociales más sólidos son aquellos que no derivan de una preferencia reversible sino de un compromiso normativo: se dan en el ámbito de la familia, pero también en el de la política, la cultura, el deporte o el trabajo. La sociología clásica denominó instituciones a este conjunto de normas que dejan margen para la libertad y la reforma, pero no son completamente electivas (Hecló, 2010). Así que una descripción seguramente más ajustada del tipo de sociabilidad que induce la tecnología digital no sería tanto la de la reticularidad como la de un vínculo social refractario a la institucionalidad.

La clave es que, de nuevo, esto no es exactamente una novedad. Más bien supone una extensión a ámbitos alejados de la producción y el consumo de comportamientos característicamente mercantiles. Solemos pensar en el mercado generalizado no como una institución social dependiente de normas y, por tanto, sujeta a la intervención colectiva, sino como una forma de orden espontáneo que surge de la concurrencia individual. Algo similar ocurre en Internet, donde tendemos a ignorar las dimensiones institucionales de nuestro comportamiento y a privilegiar las interpretaciones que subrayan la espontaneidad organizativa. Lo característico de las relaciones digitales es que generalizan el comportamiento típico del consumidor, marcado por un bajo compromiso normativo. Tal y como explicó Giddens (1995), la regla afectiva postmoderna es la «relación pura», esto es, la posibilidad de tratar las relaciones sociales cálidas o las inquietudes políticas como preferencias individuales reversibles a voluntad sin que, a diferencia de lo que ocurría en las instituciones tradicionales, entrañen lealtades institucionales continuadas. El entorno digital parece un medioambiente social idóneo para ello.

2. Ciudadanía digital y postmaterialismo

Para los teóricos de la ciberpolítica, esta serie de discontinuidades históricas articuladas en el plano de la geopolítica, el ciclo vital, la subjetividad y el vínculo social, implicaría la posibilidad y la necesidad de una transformación en las herramientas deliberativas democráticas y, en última instancia, la transición a alguna forma de ciudadanía digital. Lo interesante es que esta ventana de oportunidad se abre justo en el momento propicio, tal vez sospechosamente propicio. Las potencialidades ciudadanas de las tecnologías de la comunicación prometen una oportunidad de repolitización emancipadora de sociedades postmodernas crecientemente desinteresadas por la gestión deliberativa de los asuntos públicos y con índices de participación muy bajos o, al menos, en declive.

De algún modo, la tesis de la ciudadanía digital parece un complemento tecnológico de la conocida teoría de Ronald Inglehart acerca de la transformación postmaterialista de las sociedades occidentales. Según Inglehart, la prosperidad material y la ausencia de enfrentamientos bélicos en las sociedades occidentales posteriores a la Segunda Guerra Mundial habrían producido un desinterés progresivo por las disputas materiales que articularon los conflictos clásicos de la modernidad. Una creciente cantidad de personas, en cambio, están más preocupadas por la satisfacción de necesidades de otra índole, relacionadas con los afectos, la expresión individual o los valores estéticos (Inglehart, 2002).

El problema de las hipótesis postmaterialistas es que los cambios valorativos que diagnostica no han encontrado asidero evidente en el campo de la institucionalidad política. No han conducido a la aparición de nuevos actores transformadores sino que, más bien, son contemporáneos de procesos de desmovilización y desinterés por la acción colectiva (Torcal y Montero, 2006). Precisamente los desarrollos posteriores de Anthony Giddens o Ulrich Beck en torno a la modernización reflexiva, la sociedad postradicional y la democracia de las emociones, aceptan en parte la centralidad que Inglehart otorga a los estilos de vida, pero problematizan ese cambio como una transición conflictiva a la espera de una estructura social, política y laboral apropiada y aún en desarrollo. En palabras de Giddens: «La sociedad postradicional es un final; pero también es un comienzo, un universo social de acción y experiencia genuinamente nuevo. ¿Qué tipo de orden social es, o en cuál podría convertirse? Se trata, como he dicho, de una sociedad global no en el sentido de una sociedad mundial, sino en el sentido de una sociedad de 'espacio indefinido'. Se trata de un orden social en el que los nexos sociales tienen que hacerse, y no heredarse del pasado; en el nivel personal, y en niveles más colectivos, esta es una empresa peliaguda y difícil, pero que también entraña recompensas» (Giddens, Beck y Lash, 1997: 136).

Distintos autores, como Richard Sennet, han criticado esta interpretación tan optimista del postmaterialismo. Ya en los años ochenta, Robert Bellah (1989) y sus colaboradores describieron esos

procesos de cambio valorativo en términos de la aparición de una forma de «individualismo expresivo», en oposición al individualismo posesivo tradicional. El individualista posesivo es el homo economicus, el egoísta racional maximizador. En cambio, la conducta del individualista expresivo se corresponde con un proceso de autodescubrimiento de los propios sentimientos y la búsqueda de la realización personal en términos, esto es lo crucial, de una preferencia individual. Como individualistas expresivos sabemos que, por ejemplo, la generosidad y la sociabilidad pueden ser «inversiones» subjetivas exitosas, que nos reportan una gran satisfacción.

Tal vez sea razonable pensar que las dinámicas postmaterialistas no son tanto el subproducto de los logros del estado de bienestar como una forma de preferencia adaptativa a su desmantelamiento. El cambio de valores que Inglehart identifica como una tendencia endógena de las sociedades capitalistas avanzadas es coherente con el nuevo escenario neoliberal, en el que la mercantilización recorta crecientemente la soberanía política y las oportunidades de acción colectiva. Es llamativo que los valores que la teoría postmaterialista coloca en el centro del debate público forman parte de una economía de la abundancia. La distribución de bienes postmateriales no sigue un modelo de suma cero: en principio, la búsqueda de paz interior de las élites debería ser compatible con la búsqueda de paz interior de las masas. El postmaterialismo es un modelo adecuado para sociedades con un bajo grado de conflictividad. Más que un tipo avanzado de valores políticos son una forma de postpolítica.

La conocida respuesta de Inglehart y Welzel a estas objeciones es que, en realidad, la erosión de las instituciones tradicionales conduce a una democracia más plena, en la medida en que los valores de la autoexpresión son «intrínsecamente emancipadores», la corrosión de las formas tradicionales de intervención política son compatibles, desde este punto de vista, con una forma de participación distribuida e igualitarista: «Los nuevos valores de la autoexpresión no han propiciado que disminuyan las actividades cívicas. Las organizaciones burocráticas que en el pasado controlaban las masas, como las maquinarias políticas, los sindicatos y las iglesias, están perdiendo influencia pero al mismo tiempo surgen nuevas formas de participación más expresivas y espontáneas (...) Hoy día, cada vez en mayor medida, cuando las personas interactúan con miembros de la familia, vecinos o colegas, se trata de relaciones que han elegido con autonomía. Este alejamiento de los 'lazos aglutinantes' abre las puertas a los 'lazos vinculantes' que conectan a la gente a través de las fronteras, de las agrupaciones predefinidas. Los lazos vinculantes carecen del elemento de necesidad que fundamentan los lazos aglutinantes. Las personas pueden elegir y reforzar lazos vinculantes a discreción» (Inglehart y Welzel, 2006: 62). Así, la sociedad postmaterialista es, sobre todo, una sociedad de vínculos electivos, de relaciones puras, una sociedad, por tanto, postinstitucional.

3. Vínculos electivos contra instituciones

Al menos en parte, la fascinación en torno a las potencialidades políticas de las herramientas digitales tiene que ver con que las tecnologías de la comunicación parecen atenuar las zonas de sombra de la interpretación postmaterialista de la sociedad neoliberal y transmiten la sensación de abrir un espacio público adaptado a esa nueva sensibilidad normativa autoexpresiva. Al fin y al cabo, Internet ha sido descrita a menudo como un entorno de abundancia y en las redes sociales el bajo nivel de desinstitucionalización o el compromiso episódico y electivo es percibido habitualmente como no problemático.

Es de justicia reconocer que el proyecto de la ciudadanía digital constituye uno de los esfuerzos más importantes que se han realizado por dotar de autoconsciencia a las corrientes ciberpolíticas hegemónicas y vincularlas, aunque sea periféricamente, a las tradiciones emancipatorias. A menudo se suele describir este esfuerzo como una continuación de la tesis de Alfred Marshall respecto a la

ciudadanía social. La ciudadanía digital sería una condición para la participación plena y cabal en las sociedades contemporáneas, del mismo modo que la ciudadanía social describía las condiciones de acceso a la ciudadanía en las sociedades fordistas.

¿Son movimientos similares? Seguramente no. En primer lugar, el concepto de ciudadanía social fue el correlato de grandes cambios estructurales de origen político. Fue una propuesta inseparable de la creación del estado social que surgió de la crisis económica y política del periodo de entreguerras, es decir, de un ambicioso proceso de desmercantilización parcial de las sociedades capitalistas de mediados del siglo XX. En otras palabras, es imposible entender el concepto de ciudadanía social sin tomar en cuenta las estrategias de los sindicatos y los partidos de clase en la compleja correlación de fuerzas característica de las sociedades occidentales de la postguerra. En segundo lugar, la materialización de la ciudadanía social estuvo asociada a una compleja y conflictiva dinámica institucional en el seno tanto de la administración burocrática del estado como de otro tipo de agentes públicos.

Los partidarios de la ciudadanía digital tienden deliberadamente a utilizar un vocabulario con claras reminiscencias del de Marshall. Se trata de un juego de manos. Algunas de las condiciones de la ciudadanía social fueron: la creación de un orden monetario global que garantizaba la soberanía nacional, la organización de sistemas públicos universales de sanidad, educación y pensiones, la internalización por parte del estado del conflicto de clase creando herramientas de negociación colectiva, la intervención pública en el área de la cultura y las comunicaciones, la nacionalización de amplios sectores productivos... Las condiciones que requiere la ciudadanía digital son mucho más modestas: suturar la brecha digital y algo de alfabetización tecnológica. Literalmente, Mossberger, Tolbert y Hamilton (2012) consideran que se puede medir la ciudadanía digital a través del nivel de acceso a la banda ancha.

Tal vez sea razonable entender el concepto de ciudadanía social como una forma de racionalización de la reducción de nuestras expectativas deliberativas. Buscamos en la tecnología una solución a la pérdida de legitimidad política de las sociedades occidentales. Hemos depositado en el contexto digital nuestras esperanzas de una domesticación de la globalización que no requiera de grandes cambios estructurales, de un progreso que apenas requiera un proceso de aprendizaje y adaptación cultural. Internet desproblematiza la generalización del tipo de vínculo social débil y electivo característico del comercio porque lo dota de un rostro amable. Las redes sociales son una especie de mercado sin dinero donde la organización emerge espontáneamente sin un entorno de normas comunes finalistas, sencillamente a través del juego de protocolos técnicos.

4. Referencias

- Alonso, L. E. y Fernández, C. J. (2103). *Los discursos del presente*. Madrid: Siglo XXI.
- Bellah, R. N. et al. (1989). *Hábitos del corazón*. Madrid: Alianza.
- Benkler, Y. (2015). *La riqueza de las redes*. Barcelona: Icaria.
- Castells, M. (1996). The net and the self. Working notes for a critical theory of the informational society. *Critique of Anthropology*, 16 (1).
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Chang, H. J. (2015). *Economía para el 99%*. Madrid: Debate.
- CREAFUTUR (2010). *Informe Teens 2010. Cómo son los adolescentes de hoy y cómo evolucionarán sus hábitos de consumo*. ESADE / CREAMFUTUR.
- Dunbar, R. (2009). *El miedo a la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Dyson, E.; Gilder, G.; Keyworth, G. y Toffler, A. (1994). Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age. *Future Insight*. Disponible en <http://www.pff.org/issues-pubs/futureinsights/fi1.2magnacarta.html>
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A.; Beck, U. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza.

- Hauben, M. y Hauden, R. (1997). The Net and Netizens: The Impact the Net Has on People's Lives. En M. Hauben y R. Hauden. *Netizens: On the History and Impact of Usenet and the Internet*, Nueva York: Wiley.
- Heclo, H. (2010). *Pensar institucionalmente*. Barcelona: Paidós.
- Helsper, E. J. y Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36 (3), 503-520.
- Inglehart, R. (2002). *Modernización y posmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.
- Inglehart, R. y Welzel, Ch. (2006). *Modernización, cambio cultural y democracia: la secuencia del desarrollo humano*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Komito, L. (1998). The Net as Foraging Society: Flexible Communities. *The Information Society*, 14 (2). Disponible en <http://www.ucd.ie/lis/komito/virtband.htm>
- Lasch, C. (2009). *Refugio en un mundo despiadado*. Barcelona: Gedisa.
- Lenore, V. (2013). Contra el imperialismo digital. Entrevista con Siva Vaidhyanathan. *Minerva* 22. Disponible en <http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=586>
- Martel F. (2015). *Smart*. Madrid: Taurus.
- McLuhan, M. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Morozov, E. (2010). Think Again: The Internet. *Foreign Policy*. Disponible en http://foreignpolicy.com/articles/2010/04/26/think_again_the_internet?page=0,0
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Madrid: Clave Intelectual.
- Mossberger, K.; Tolbert, C. J. y McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mossberger, K. (2010). Toward Digital citizenship. En P. N. Howard (Ed.). *Routledge Handbook of Internet Politics* (pp.173-185). New York: Taylor and Francis.
- Mossberger, K.; Tolbert, C. J. y Hamilton, A. (2012). Measuring Digital Citizenship: Mobile Access and Broadband. *International Journal of Communication*, 6. Disponible en <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1777/808> .
- Mumford, L. (2013). *El mito de la máquina. Técnica y evolución humana*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Noble, D. (2009). *La religión de la tecnología. La divinidad del hombre y el espíritu de invención*. Barcelona: Paidós.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. París: OECD Publishing.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon, MCB University Press*, 9 (6).
- Robson, M. (2009). «How teenagers consume media». *Morgan Stanley Research*. 2-4. Disponible en <http://es.slideshare.net/matthewpantoja/how-teenagers-consume-media>
- Thornton, S. H. (2002). Let Them Eat IT: The Myth of the Global Village as an Interactive Utopia. *Ctheory.net*. Disponible en <http://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14584/5429>
- Toffler, A. (1985). *La empresa flexible*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torcal, M. y Montero, J. R. (2006). *Political Disaffection in Contemporary Democracies: Social Capital, Institutions and Politics*. Londres: Routledge.

Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones.

Contemporary Visualities, Digital Citizenship and Digital Wisdom. Confronting possibilities without avoiding tensions.

Juana María Sancho Gil¹, Fernando Hernández-Hernández² y Pablo José Rivera Vargas³

^{1, 3} Departament de Didàctica i Organització Educativa, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Pg.Vall d'Hebron 171 - 08035 Barcelona - España. ² Departament d'Arts Visuals i Disseny, Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, Pau Gargallo, 4 - 08028 - Barcelona - España.

E-mail / ORCID ID: jmsancho@ub.edu / 0000-0002-2941-5619; fdohernandez@ub.edu / 0000-0003-0375-1830; pablorivera@ub.edu / 0000-0002-9564-2596

Información del artículo

Recibido 19 de Abril de 2016. Aceptado 17 de Mayo de 2016.

Palabras clave:

Influencia de la tecnología, Alfabetización tecnológica, Usos de los ordenadores en la educación, Responsabilidad ciudadana, Desarrollo social.

Keywords:

Influence of technology, Technological literacy, Computer uses in education, Citizenship responsibility, Social development.



Resumen

En los últimos años la proliferación de tecnologías digitales (TD) para crear, almacenar, transformar, mezclar, transmitir y acceder a todo tipo de información ha supuesto una auténtica revolución en distintos ámbitos de la vida. La información visual (re)crea estereotipos, modelos, deseos, mundos irreales, posibles e imposibles, que constituyen y proyectan nuestros imaginarios y permean nuestras realidades. Esta revolución de lo visual, esta creciente facilidad, tanto para crear imágenes, como para transmitir las y acceder a ellas, está teniendo un impacto considerable en la redefinición de los conceptos de ciudadanía y sabiduría y por tanto de la educación. En este contexto, discutimos las cuestiones relacionadas con lo que se ha dado en llamar la ciudadanía y la sabiduría digital, sobre todo en sus dimensiones relacionadas con un uso prudente de las mismas y el derecho (y el deber) del ciudadano de contar con una educación que le permita entender y participar en la sociedad, defender sus derechos y cumplir con sus obligaciones. En este artículo nos centraremos en la caracterización de las visualidades en la era digital, las nociones de ciudadanía y sabiduría en este contexto y sus implicaciones para la educación.

Abstract

In recent years, the impressive development of digital technology (TD) to create, store, process, mix, transmit and access all kinds of information has become a revolution in various spheres of life. Visual information (re)creates stereotypes, patterns, desires, unreal, possible and impossible worlds, which shape and project our imaginaries and permeate our realities. This revolution of the visual, the increasing ease, both to create images, and to store, transmit and access them is having a considerable impact on redefining the concepts of citizenship and wisdom and therefore of education. In this context, we discuss issues related to the so-called digital citizenship and digital wisdom. Especially in their dimensions related to prudent use of them and the right (and duty) of the citizens to have an education that allows them to understand and participate in society, defend their rights and fulfill their obligations. In this paper, we focus on the characterization of the visualities in the digital age, the notions of citizenship and wisdom in this context and its implications for education.

1. La visualidad: Vemos desde una mirada cultural

Durante un largo tiempo el énfasis se puso en la percepción: en cómo lo que vemos, desde la fisiología del ojo, llegaba al cerebro y éste nos devolvía una imagen que identificábamos por su forma (*Gestalt*). Este proceso, se divulgó como universal, y se aseguraba que lo realizaban por igual todos los seres humanos. Luego aprendimos que el acto de ver es resultado de un proceso cognitivo. Lo que supone asumir que no ve el ojo, sino el cerebro a partir de las huellas que el aprendizaje de la mirada ha ido dejando, a modo de trazo, en su plasticidad y en la memoria. Y la memoria se configura a partir de la biografía que se entrelaza con la cultura (Vigotski, 1979). Este proceso lo han descrito Purves, Wiedner y Lotto (2003), quienes se preguntaron si cuando miramos un objeto, vemos lo que está realmente allí. Este interrogante se lo plantearon desde la neurociencia cognitiva, dando como respuesta que las percepciones visuales son manifestaciones reflexivas del comportamiento pasado, y no el resultado de un procesamiento lógico de los estímulos actuales. Estos autores se basan en una gran cantidad de nuevas pruebas para apoyar su argumento. Pero lo que nos interesa aquí es destacar que para entender cómo la cultura interactúa con la visión, hay que entender no sólo el diseño del ojo, sino los mecanismos que hemos desarrollado para que, desde una mirada cultural, podamos aprovechar tanto las respuestas diseñadas desde nuestro cerebro como las que llegan a él de manera no deseada.

En este marco de investigación, al que se añade la ampliación del sentido de lo que significa «mirar», así como lo que configura una imagen más allá de lo que representa, en los años noventa del pasado siglo, comenzó a configurarse un nuevo giro (*the pictorial turn*, del que hablaría Mitchell (1995, p. 11-13). Lo que dio pie a plantear que aprendemos a ver dentro de una cultura (algo que ya había formulado Vigostky más de medio siglo antes) y que, por tanto, ver es siempre un acto cultural. De aquí surge el concepto de visualidad. Una noción que Foster establece a partir de una distinción:

«Aunque la visión significa mirar como una operación física y la visualidad como un hecho social, las dos no son opuestas como lo es, por ejemplo, naturaleza y cultura, pues la visión es social e histórica también y la visualidad involucra el cuerpo y la mente.» (Foster, 1988, p. ix).

Si bien la segunda parte de la frase hoy requiere una revisión, sobre todo de las perspectivas del nuevo materialismo y del posthumanismo (Braidotti, 2015; Cortina. y Serra, 2015), lo que nos interesa destacar es, a la vez, la diferencia y la relación entre visión y visualidad.

Fue esta distinción, además de una serie de cambios en el seno de disciplinas como la historia del arte, los estudios culturales, la lingüística (Guasch, 2003; Hernández, 2005), lo que llevó a situar las visualidades (las maneras culturales que configuran la mirada y a quien mira) como espejo de unas sociedades contemporáneas que, como señala Mirzoeff (1999), están centradas en la visión. No porque las imágenes sean cada vez más comunes, o porque el conocimiento acerca del mundo esté cada vez más basado en imágenes, sino porque nos relacionamos cada vez más con experiencias visuales totalmente construidas. En este marco «la distinción entre realidad e imagen se está desdibujando en este momento» (Hustvedt, 2014, p. 206).

Surge así el campo de los Estudios Visuales, que tiene como uno de sus focos la comprensión y la investigación sobre la cultura visual, que no se refiere a los objetos y artefactos visuales, sino a las relaciones y prácticas de subjetivación que generan en los visualizadores. Surge así un interés por interrogar las lecturas y visiones dominantes y sus efectos; problematizar los significados establecidos como singulares (únicos) y plantear al visualizador que las ideologías pueden operar a través de los objetos aparentemente inocuos como los artefactos, dispositivos y representaciones visuales. Lo que tiene

importantes consecuencias para la educación de la mirada, si prestamos atención a los efectos sobre cómo miramos, pues se asume que lo que miramos nos conforma (Hernández, 2013). Las dos principales implicaciones de esta perspectiva para la educación son que «para saber hay que saber ver» (Didi-Huberman, 2013, p.32) y que es necesario prestar atención a los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo con la cultura visual en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, 2013).

Esto supone poner bajo el foco de nuestro interés las miradas culturales (visualidades) que propician las relaciones con la cultura visual y, lo que es más importante, las experiencias de subjetividad que terminan por mediar. Articular de esta manera el sentido de las visualidades supone aproximarse, desde algunas contribuciones de los Estudios de cultura visual a la educación a lo que sería un cruce entre lo que comportaría una mirada cultural (visualidad) y los procesos de subjetividad (qué dice de quien mira y construye el relato visual) que se derivan. Con esta aproximación no sólo se pretende aprender a narrarse, en un ejercicio de reflexividad, sino constituir un trayecto que posibilite, desde las conversaciones, los procesos de indagación y los proyectos desarrollados por unos visualizadores que se convierten en autores, plasmar visualmente ese tejido de visualidades y subjetividades. Esta aproximación permite además cuestionar, al menos, dos asunciones que circulan sobre la cultura visual y que antes hemos avanzado: (a) que no son los objetos y artefactos visuales, sino las relaciones que mantenemos con ellos y (b) poner a debate la idea de producción como única finalidad, pues no sólo se trata de hacer con (mediante apropiaciones creativas) sino de «ser con».

La cuestión no se centra, por tanto, sólo en los objetos, sino en cómo estos se abordan, la indagación que posibilitan y el espacio de interacción e intercambio que nos brindan en esa encrucijada entre la mirada de la realidad que construyen y la mirada cultural que los visualizadores proyectan (Hernández, 2010, p. 11). Desde esta posición podemos considerar que el visualizador es alguien que forma parte de lo que ve, que nutre las historias y no sólo las recoge, que se puede mostrar desde una subjetividad vulnerable y en crisis. Lo que se persigue no es tanto capturar la realidad, la verdad de las imágenes, como producir y desencadenar nuevos relatos, es decir, «contar una historia que permita a otros contar(se) la suya» (Hernández, 2008, p. 97).

2. El capitalismo artístico y la estetización de la visualidad

Todo esto tiene lugar en un tiempo y circunstancias particulares. Lo que nos lleva a considerar que las maneras culturales de mirar, se generan en la actualidad en lo que Lipovetsky y Serroy (2015) denominan como marco del «capitalismo artístico». Esta manera de configurar las relaciones sociales se vincula el capitalismo cognitivo (Kaufman, 2011) y la generación de producción inmaterial (Lazzarato, 1999) constituye una nueva deriva en la que producción industrial y cultural se funden entre sí. Este modo de relación genera un momento histórico en el que el que tiene lugar un «intenso proceso de estetización» (Lipovetsky y Serroy, 2015, p. 14) que se evidencia en que el diseño, la publicidad, la moda, la decoración, el cine o el mundo del espectáculo se organizan sobre consideraciones estéticas relacionadas con la seducción, el afecto, la sensibilidad o las emociones.

¿Qué tipo de visualidad(es) emergen en el capitalismo artístico? La(s) que aparece(n) mediada(s) por «las industrias de consumo, el diseño, la moda, la publicidad, la decoración, el cine, el mundo del espectáculo (que) crean en masa de productos cargados de seducción, promueven afectos y sensibilidad, organizan un universo estético proliferante y heterogéneo mediante el eclecticismo de estilos que se despliegan en él» (ídem, p. 9). Ante ello es importante recordar que la visualidad es, sobre todo, «una posición de producción de sentido y de subjetividad» (Sánchez de Serdio, 2013, p. 10) y que, como tal, atraviesa todas las experiencias relacionales por las que circulamos. Entre ellas las que tienen relación con

la educación, tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas y en estos momentos, en especial, en el mundo digital. En estas experiencias relacionales los modos de constituir la producción del sentido y la subjetividad que se proyectan desde el capitalismo artístico permeabilizan las miradas de sí y de lo que les rodea y forman parte de la vida de los jóvenes y los docentes, generando con frecuencia una ruptura entre las visualidades que se proyectan desde los ámbitos de la educación formal y las que emergen fuera de ella. Tenerlo en cuenta en relación con la ciudadanía y la sabiduría digital es el objetivo de los siguientes apartados.

3. Apuntes para el desarrollo de la ciudadanía digital

Con el fin de proporcionar un contexto para enfocar la noción la ciudadanía digital, realizamos una breve aproximación a algunas de las posiciones filosóficas y políticas del concepto de ciudadanía que influyen de manera directa nuestro presente.

3.1. *Ciudadanía: Una aproximación histórica*

La visión liberal de la ciudadanía, no sólo representa una concepción determinada del Estado, caracterizada por la existencia de funciones y poderes limitados del mismo (Bobbio, 1989). Además, el liberalismo ofrece una descripción sobre cuáles son las características y capacidades del individuo y cómo en su relación con el Estado, termina emergiendo la figura del ciudadano. La concepción liberal del ciudadano promovida por Bentham y Stuart Mill (Farrell, 1992), otorga relevancia a la participación y representación política de los individuos, quienes por un lado otorgan libertad al Estado para garantizar el orden y el bien común, pero por otro son quienes lo constituyen y validan.

A esta perspectiva liberal, autores como Dahl (1992) y Robles (2011) contraponen la versión de ciudadano republicano clásico. El republicanismo propone un modelo universal de bienestar social que se apoya en un conjunto de virtudes fundamentales y universales. Por lo tanto es deber del Estado republicano fomentar esas virtudes y motivar hacia el esfuerzo común para la consecución de dicho modelo de vida buena. Así, mientras que en la concepción liberal los aspectos éticos de los ciudadanos se definen en los espacios privados y los ciudadanos deben defenderlos individualmente (Dahl, 1992), en la concepción republicana clásica, las virtudes de la sociedad son defendidas en espacios comunes, y el Estado tiene el deber de protegerlas y favorecerlas (Honohan, 2005).

Ahora bien, ante la emergencia de fenómenos como la multiculturalidad, el decolonialismo, la globalización, y el acceso masivo a Internet y a las TD (aunque más de la mitad la población mundial no lo tenga), la versión más moderna del republicanismo tiende a resaltar la noción de comunidad, por encima de otras como la de estado e individuo (Giddens, 1993; Cortina, 2005). La existencia de la comunidad, superaría la necesidad de apoyarse en un Estado concreto; lo importante sería entonces que sus componentes compartieran un conjunto de preocupaciones, deberes y objetivos construidos sobre la base de principios morales mínimos (Mignolo, 1993), más allá incluso de la lógica estado-nación. Si bien el concepto de comunidad permanentemente ha sido complementario al de ciudadano en el debate filosófico y político (Cortina, 2005), la presencia de estos fenómenos ha estrechado este vínculo.

El actual contexto social, político, cultural y sobre todo tecnológico, ha comenzado a emerger una nueva visión de la ciudadanía basada en la perspectiva de la «glocalización». Un término proveniente del mundo de los negocios (Sharma, 2009), que para Roland Robertson (1997, s/p) «significa la simultaneidad -la co-presencia- tanto de las tendencias universalizantes como particularizantes». En el campo de la educación y la justicia social, hace referencia a una ciudadanía global, planetaria, que persigue la justicia y la solidaridad globales, pero que tiene en cuenta o se basa en los problemas e

iniciativas locales (de La Paz, 2007). Se trata de entender que vivimos en un mundo interconectado, en el que lo que sucede en los planos globales tiene repercusiones en los locales y viceversa. Algo que nos ayuda a analizar lo ajeno como propio en la medida que nos afecta o nos puede llegar a afectar, mientras que nuestras acciones también repercuten en los otros.

Para autores como Harth (2010), poder ejercer una ciudadanía responsable implica que jóvenes y adultos hemos de estar informados sobre el funcionamiento del mundo, y en el caso que nos ocupa, más específicamente del mundo digital. Necesitamos una amplia y profunda comprensión de los temas físicos, sociales, culturales y estéticos estudiados por las ciencias sociales, naturales y las humanidades. Pero los ciudadanos «glocales» también necesitamos entender las complejidades de los sistemas en los que estamos insertos y de afrontar problemas complejos. Para procesar la avalancha multimodal de información necesitamos desarrollar nuestras capacidades de investigación, lectura y pensamiento crítico. Hemos de ser conocedores de la tecnología digital y estar dispuestos a experimentar con nuevas herramientas para el aprendizaje, la comunicación y el tratamiento de la información. Además de ser competentes para escribir y hablar también necesitamos habilidades de comunicación intercultural. Todo ello ha llevado a destacar la importancia de la dimensión digital de la ciudadanía.

Como hemos señalado anteriormente, las visualidades como «modos de constituir la producción del sentido y la subjetividad» tienen un papel cada vez más predominante en la forma de representar y ejercer la ciudadanía. El potencial de las TD para facilitar y fomentar el uso, la producción, el almacenamiento, la transmisión, el intercambio, la reapropiación, la remezcla, la reutilización de imágenes, implican la necesidad de profundizar nuestra conciencia tanto sobre el efecto que nos producen como el que nosotros podemos llegar a producir.

3.2. Ciudadanía digital y la apropiación social de la tecnología

La noción de ciudadanía digital supone la comprensión de los asuntos sociales, culturales y humanos, vinculados tanto al uso de TD, como a la aplicación de las conductas y los principios que la orientan. De acuerdo a Mossberger, Tolbert y McNeal (2008), estos principios serían: la ética, la legalidad, la seguridad y la responsabilidad en el uso del Internet, las redes sociales y las aplicaciones tecnológicas disponibles.

En una sociedad profundamente permeada por una TD, que genera visualizaciones (modos de mirar) y sus efectos de subjetivación, lo que está en juego no son sólo los modos de poner en práctica el ejercicio de una ciudadanía tradicional o histórica desde la visión liberal o republicana. El fenómeno al que nos enfrentamos es más bien el de la construcción de nuevos modos de hacer y acceder a la información, de construir nuevos espacios de interacción (físicos y virtuales), y de generar conocimientos en red. Todas estas transformaciones están implicando procesos de redefinición de lo público y lo privado, e incluso de la lógica de estado y nación. En este sentido, la generación de nuevos espacios en la red va fomentando la participación social y por ende la democratización social, con todas las implicaciones que conllevan las distintas perspectivas sobre la ciudadanía y la democracia. Sin olvidar que también genera restricciones y propicia formas de control, extendiendo el panóptico no sólo a los modos de hacer sino a los de pensar y desear. Algo que adquiere una dimensión especial en el entorno del capitalismo estético más arriba presentado.

En esta dirección, resulta importante hacer hincapié en el hecho de que la emergencia de la ciudadanía digital no es un fenómeno vinculado únicamente a la dimensión artefactual de las TD (Álvarez y Méndez, 1995), sino también, a aquella que entiende la tecnología como el conjunto de recursos culturales de una determinada época (Sancho, 2006a) y cuyo motor operativo y entorno de acción – en esta era- es Internet (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014).

Entre las distintas TD, se entiende que Internet tiene el potencial de beneficiar a la sociedad en su conjunto, y facilitar la pertenencia y la participación de los individuos en la sociedad. En este marco, Mossberger, Tolbert y McNeal (2008, p. 1), definen la ciudadanía digital como «el conjunto de individuos con la capacidad de participar en la sociedad en línea». Para Robles (2011, p. 55) la noción de ciudadanía digital implica a «aquél individuo, ciudadano o no de otra comunidad o Estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de Internet, de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual». En consecuencia, el acceso a las TD y Internet particularmente, constituirían, desde una visión optimista, los elementos clave para la integración e inclusión social, y para el desarrollo de una ciudadanía plena en las sociedades actuales.

Diversos autores (Norris, 2001; Mossberger, Tolbert y McNeal, 2008; Robles, 2011; Selwyn, 2009; Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014), sostienen que para formar parte de la ciudadanía digital en determinada sociedad, es preciso satisfacer algunas condiciones y cumplir ciertos requerimientos. En relación a las condiciones, estos autores hacen hincapié en los siguientes tres aspectos:

- Posesión de habilidades de manejo de la tecnología digital de nivel medio alto. Aspecto trascendente, pero que a la vez es donde se visibilizan en mayor medida las problemáticas propias de la modernidad y la sociedad de la información, como la brecha digital y el desigual acceso a estas herramientas de inclusión.
- Acceso activo de Internet. Esto implicaría desarrollar cotidianamente una buena parte de las actividades y relaciones sociales y formales en el ciberespacio.
- Reconocer la utilidad de los servicios ofrecidos por Internet. Complementando esta idea, tanto Selwyn (2009) como Rivera y Aránguiz (2011) resaltan la importancia de que existan relaciones de confianza de parte de la ciudadanía hacia las aplicaciones digitales, como condición previa a un uso fluido de Internet.

En relación a los requerimientos, se desprenden de los mismos autores los siguientes:

- En primer lugar, se resalta la importancia de que existan condiciones sociales favorables para la apropiación social de la tecnología. Las administraciones públicas y las empresas deberían favorecer la evolución de los servicios y herramientas proporcionados por Internet en ámbitos políticos, sociales, administrativos y legales.
- En segundo lugar, para que también en el ámbito digital se garanticen los principios de igualdad de los ciudadanos ante la ley, y de participación en los asuntos públicos por parte de la ciudadanía, Norris (2001) y Robles (2011) consideran necesario normalizar y legalizar Internet como medio válido para la interacción social y política. Este proceso se completaría, finalmente, en el momento en que la ciudadanía se apropie de Internet como ámbito para la acción social y política, y lo use conscientemente para ello.

De todas maneras, es importante mencionar que autores como Crandall y Fisher (2009) resaltan que pese al aumento en el acceso a las TD, y pese al considerable desarrollo de los servicios ofrecidos por Internet, sobre todo en ámbitos sociales clave (laboral, formativo, político e incluso de ocio), cabe un riesgo considerable de que este proceso cree desigualdades entre sectores distintos de la población. Para ellos, los efectos más contundentes de la brecha digital, sobre todo en términos de ejercicio de la ciudadanía, son de tipo indirecto. Las diferencias considerables entre distintos segmentos de la población acerca del acceso a las TD, sobre todo por problemas de nivel de educación y de formación, seguirán siendo fuente de desigualdades. Diferencias que podrán aumentar en la medida en que los servicios mencionados anteriormente empiecen a ser proporcionados exclusivamente por Internet. Cabría, entonces, el riesgo real de que éstos sólo estuviesen a disposición de una parte de población, cosa aún

más grave si se piensa, tal y como también señala Robles (2011), que las administraciones públicas y las empresas han empezado un proceso de ajuste de dichos servicios a las necesidades de los usuarios más frecuentes, es decir, los que ya tienen una elevada frecuencia de acceso. En el nivel político, esto implica que el ciudadano digital podría posicionarse en un nivel privilegiado con respecto a los demás ciudadanos, con el consecuente riesgo de crear desigualdades a nivel de participación política.

4. La sabiduría digital: aproximación a una idea controvertida

Una línea de pensamiento que trazada desde Nietzsche, Foucault y Bernstein evidencia que quien tiene el discurso tiene el poder, y en el tema de las TD, como en otras áreas, existen una serie de figuras que marcan los conceptos y las agendas. Uno de ellos es Marc Prensky, quien en 2001 dividió a la población en dos grupos según su edad. Como es sabido, a todos los no nacidos en la sociedad digital nos convirtió en inmigrantes digitales, siendo los nativos digitales, los que cuando nacieron encontraron un mundo ya permeado por estas tecnologías.

Esta clasificación, este discurso, orientó la mirada, el interés y el esfuerzo de investigadores, educadores y opinadores (Cassany y Ayala, 2008; Piscitelli, 2009; Bennett, Maton y Kervin, 2008; Palfrey y Gasser, 2008; Cabra-Torres y Marciales-Vivas, 2009, entre muchos otros). Las repercusiones y consecuencias de este enfoque para la educación han sido diversas. Por un lado, ha contribuido a considerar los sustanciales cambios que el desarrollo de las TD están propiciando en las formas de relacionarse, valorar y tratar la información, de comunicarse y de aprender de niños, niñas y jóvenes –e incluso de adultos (Sharpe, Beetham y Freitas, 2010; Erstad, 2013; Erstad y Sefton-Green, 2015). También a identificar las dimensiones de las nuevas culturas de aprendizaje (Thomas y Brown, 2011) y su conexión o desconexión con la cultura de las instituciones educativas (Miño y Sancho, 2015). Por el otro, ha configurado a las nuevas generaciones (Oblinger y Oblinger, 2005; Carstens y Beck, 2005, entre otros) como mucho más preparadas para sacar partido de las TD. Incluso como más inteligentes y despiertos (Boschma y Groe, 2006). Finalmente abrió una cuestión que puede llegar a ser el gran desafío de la educación, porque incluso los nativos tienen que aprender la lengua y tras años de práctica y estudio no todos la llegan a dominarla de la misma manera. De este modo, si como argumentaba Prensky (2001, p. 2) «nuestros instructores que son inmigrantes digitales, que hablan una lengua anticuada (la de la era predigital), están luchando para enseñar a una población que habla una lengua totalmente diferente», quizás nos tengamos que comenzar a plantear una forma muy diferente de entender la enseñanza y el aprendizaje.

En 2009, Prensky lanzó una nueva ola de optimismo tecnológico al sugerir que el homo sapiens digital estaba transitando (o podía transitar) de nativo a sabio digital. Este tránsito optimista configura modos de representar y representarse en una esfera de relaciones dicotómicas, a partir de dibujar una mirada cultural sobre el sujeto dualista, simplificadora y sin tensiones. Prensky cree que la tecnología digital puede utilizarse no sólo para hacernos más listos sino realmente sabios. Para él, la sabiduría digital tiene un doble sentido, se refiere tanto a la que surge de la utilización de la tecnología digital para aumentar nuestro poder cognitivo más allá de nuestras capacidades innatas, como a la que genera el uso prudente de la tecnología para mejorar nuestras capacidades. Para él,

«a causa de la tecnología, los buscadores de sabiduría en el futuro se beneficiarán de un acceso sin precedentes e instantáneo a las continuas discusiones, a toda la historia grabada, a todo lo escrito, a las bibliotecas masivas de estudios de casos y datos recogidos, y a prácticas simuladas altamente realistas equivalentes a años e incluso siglos de la experiencia actual. Cómo y cuánto utilicen estos recursos, cómo filtrarlos para buscar lo que necesitan, y cómo la tecnología les ayude representará un

importante papel para determinar la sabiduría de sus decisiones y sus juicios. La tecnología por sí misma no reemplazará la intuición, el buen juicio, la capacidad de resolución de problemas, y una clara brújula moral. Pero en un futuro inimaginablemente complejo, la persona no ampliada digitalmente, no podrá acceder a las llaves de la sabiduría disponibles incluso para el ser humano menos digitalmente preparado» (Prensky, 2009, s/p).

No nos es posible, por razones de espacio, discutir las distintas aproximaciones al concepto de sabiduría, que se suele relacionar con haber alcanzado el más alto grado del conocimiento (científico, cultural, artístico humanístico, espiritual), o un conocimiento profundo que se adquiere a través del estudio y la experiencia, o con el desarrollo de una conducta prudente en la vida o en los negocios. Pero parece que hace falta mucho más que todo el acceso posible a todas las TD existentes para alcanzar lo que él considera sabiduría digital. Sea en términos de mejorar nuestra capacidad para comprender fenómenos complejos o para tomar decisiones informadas y prudentes sobre el uso de las TD, lo que implica entender la influencia que tienen en nuestras vidas.

De esta propuesta, que por su complejidad no ha tenido el mismo impacto que tuvo la noción de nativos e inmigrantes digitales, podamos destacar dos elementos fundamentales para la educación. El primero se relaciona con la importancia de hacer un uso de la tecnología digital que nos posibilite acceder a la información (textual, visual, aural,...), seleccionarla, analizarla, interrogarla críticamente, valorarla y convertirla en conocimiento. La segunda con la necesidad de desarrollar nuestra capacidad, y la de los estudiantes, para tomar decisiones informadas sobre uso de la tecnología digital en todas sus formas.

5. Implicaciones para la educación

Una de las muchas funciones que se le asignan a la Escuela es contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos, con el mayor grado de formación y sabiduría posible, que puedan participar de forma consciente, solidaria y responsable en la sociedad. Como vamos discutiendo a lo largo del artículo, a esta ya compleja misión le hemos de añadir ahora todo lo relativo a las necesidades formativas derivadas de la sociedad digital. Pero además, con la particularidad que, como hemos argumentado en otro trabajo (Sancho, 2006b) una gran parte del profesorado actual, incluyendo a los formadores, nos encontramos ante contextos, herramientas y prácticas desconocidos y que evolucionan a gran velocidad. De ahí que una profesión tradicionalmente pensada para enseñar lo que ella previamente había aprendido, se esté teniendo que repensar para que logre aprender mientras enseña, interactuando y colaborando, no sólo con otros colegas, sino también con el alumnado.

En este contexto, más allá de las recomendaciones y especificaciones sobre el uso de las TD en los procesos de enseñanza y aprendizaje, algunos sistemas educativos han comenzado a considerar elementos de lo que venimos denominando ciudadanía y sabiduría digital.

A título de ejemplo, consideramos los estándares establecidos por la *National Society for Technology of Education* (NSTE), en 2007, no sólo para estudiantes, sino también para profesores y administradores¹ (ver tabla 1).

¹ Ver: <http://www.iste.org/standards>

Tabla 1. Síntesis de los estándares para estudiantes, docentes y administradores, propuesto por la NSTE.

Estudiantes	Docentes	Administradores
<p>1. <i>Creatividad e innovación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Muestran un pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores con tecnología. <p>2. <i>Comunicación y colaboración.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, también a distancia, para fomentar el aprendizaje individual y contribuir al de los otros. <p>3. <i>Fluidez para investigar y tratar la información.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan herramientas digitales para recoger, evaluar y usar la información. <p>4. <i>Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan habilidades de pensamiento crítico para planificar y llevar a cabo investigaciones, resolver problemas y tomar decisiones informadas utilizando las TD más apropiadas. <p>5. <i>Ciudadanía digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Entienden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con la tecnología digital y practican un comportamiento legal y ético. <p>6. <i>Operaciones y conceptos de la tecnología.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestran una sólida comprensión de los conceptos, sistemas y operaciones de la tecnología digital. 	<p>1. <i>Facilitan la creatividad de los estudiantes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan el conocimiento sobre su materia, la enseñanza y el aprendizaje y la TD para facilitar experiencias que fomenten la creatividad y la innovación en entornos presenciales y virtuales. <p>2. <i>Diseñar y desarrollar experiencias y evaluaciones de aprendizaje de la era digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Diseñan, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje auténticas y evaluaciones que incorporen herramientas y recursos contemporáneos para maximizar el aprendizaje de los contenidos en el contexto y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes identificadas en los estándares. <p>3. <i>Ser modelo de trabajo y aprendizaje en la era digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Muestran conocimientos, habilidades y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad global y digital. <p>4. <i>Promueven y son modelo de ciudadanía digital y responsabilidad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Entienden las temáticas y las responsabilidades de la sociedad global y local en una cultura digital en evolución y actúan de forma legal y ética en sus prácticas profesionales. <p>5. <i>Se implican en procesos de formación continuada.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Mejoran continuamente su práctica profesional, son modelos de aprendizaje permanente, y muestran su liderazgo educativo en el centro y la comunidad profesional, promoviendo y mostrando el uso efectivo de las herramientas y recursos digitales. 	<p>1. <i>Liderazgo con perspectivas de futuro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Inspiran y lideran el desarrollo y la implementación de una visión compartida de integración global de la TD para promover la excelencia y apoyar la transformación de toda la organización. <p>2. <i>Cultura de aprendizaje de la era digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Crean, promueven y mantienen una cultura de aprendizaje de la era digital dinámica, que proporciona una educación rigurosa, relevante y atractiva para todos los estudiantes. <p>3. <i>Excelencia en la práctica profesional.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Promueven un entorno de aprendizaje e innovación profesional que capacita a los educadores para mejorar el aprendizaje de los estudiantes utilizando tecnologías y recursos digitales contemporáneos <p>4. <i>Mejora sistémica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercen un liderazgo y una gestión de la era digital para mejorar continuamente la organización a través del uso eficaz de la información y los recursos tecnológicos. <p>5. <i>Ciudadanía digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Son modelos y facilitan la comprensión de los problemas sociales, éticos y legales y las responsabilidades relacionadas con una cultura digital en evolución

El análisis de estos estándares revela que su desarrollo va mucho más allá de la aplicación de las TD en los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, para apuntar hacia distintos aspectos de la ciudadanía y la sabiduría digital. Por nuestra parte resulta necesario aproximarse a ellos desde una posición que permita desvelar no sólo lo que destacan, sino también lo que omiten. En especial los efectos que estos estándares tienen en las relaciones pedagógicas, la clasificación de los individuos y lo que deja fuera, al crear una realidad optimista, que elude cuestionamientos y que no contempla los sentidos del 'deber ser' normativos que promueve.

6. Conclusiones

En este texto hemos explorado tres ámbitos que no suelen circular relacionados en las publicaciones sobre educación. En el recorrido realizado se aprecia cómo el espacio crítico que plantea la noción de visualidades, en la medida en que nos invita a prestar atención a los efectos que lo que miramos tiene en cómo se conforman nuestras miradas (y actuaciones) sobre nosotros y sobre el mundo, tiende a entrar en un discurso que elude tensiones, cuando el comunitarismo ciudadano entra en escena y cuando la noción de ciudadano y sabio digital se convierte en línea de un horizonte social y educacional.

Algo que nos ha mostrado el acercamiento a las visualidades contemporáneas es la tendencia de los medios digitales, en especial Internet, a configurar un sujeto narcisista en el que la relación «con su propia imagen se prolonga de manera especular en la relación con los objetos» (Recalcati, 2014, p. 121). Un sujeto en el cual el goce inmediato, la promesa de satisfacción y reconocimiento (el «like» de Facebook), el exceso y la densidad de información, sobre todo visual, que en lugar de dar alas a la fantasía, la reprime, en la medida en que «la hipervisibilidad no es ventajosa para la imaginación» (Han, 2014, p. 60).

Con respecto a la noción de comunidad es importante recordar lo que nos plantea Marina Garcés (2013, pp. 6-7) cuando nos advierte que, aunque tentadora y en parte necesaria en la intemperie de las sociedades actuales, en las que las posiciones liberales e individualistas han tratado de vaciar de sentido referentes como clase social, ciudadanía y sociedad civil, tiene el problema de que o se cierra en torno a un elemento fuerte (identidad, vínculo de sangre, estilo de vida, nivel económico, área geográfica,...) o tiende a no ser nada. Por eso, considera que la comunidad «si no nos asfixia, acaba siendo aquello que ya hemos perdido o aquello que deseamos. Es una idea que nos deja suspendidos entre la nostalgia y el anhelo, entre el pasado dorado y la utopía» (p. 7). Lo que nos lleva, a que la idea de ciudadanía vinculada a la de comunidad termine por ser una experiencia «decepcionante y el compromiso con ella como una exigencia fracasada (aquello que falta)» (p. 7).

Esta consideración conecta con el tercero de los conceptos, el de ciudadano y sabio digital, que de nuevo nos vincula, en buena medida, con ese sujeto narcisista apuntado más arriba. En la fase narcisista en la que nos encontramos y que los medios reiteran, desde ese halagador (y al tiempo frustrante) capitalismo artístico, no resulta nada más favorecedor de un yo sin compromiso, que por el mero hecho de utilizar las TD (que la mayoría de las veces se reducen al teléfono móvil y a ser consumidor de contenidos en Internet) se piensa poseedor de sabiduría y sabio digital. No podemos olvidar que la sociedad digital, aunque ofrece posibilidades, sobre todo de acceso a información y recursos, también favorece un sujeto «sin deseo, plastificado, apático, perdido en el mundo fágico de los objetos, intolerante ante cualquier frustración, el pequeño rey vampiro insensible al cansancio del Otro y a su deuda simbólico» (Recalcati, 2014, p. 121).

Por todo ello, además de sostener una actitud crítica, que no elude la duda y el cuestionamiento de aquello que se enuncia y propone, que señala tensiones y apunta contradicciones, es importante, como hace Marina Garcés (2013) apuntar algunas opciones que posibiliten ganar «una nueva perspectiva para

el pensamiento crítico y para la vida en común: la perspectiva del cuerpo involucrado en la vida como un problema que necesariamente nos compromete» (p. 9). Entendiendo que comprometerse es «en el fondo, dejarse comprometer, dejarse poner en un compromiso» (p.10). Esto quiere decir, y resulta relevante para los tres temas tratados en este texto «romper las barreras de inmunidad, renunciar a la libertad clientelar de entrar y salir con indiferencia del mundo como si fuera un supermercado o una página web» (pp. 10-11). Un mundo que hoy nos ofrece la ciudadanía y la sabiduría digital como un nuevo producto y como promesa de que si nos adherimos a la oferta digital seremos más libres, más productivos y mejores ciudadanos. Olvidando que si nos comprometemos no de manera voluntarista o contractual, aunque se genere una transformación, los resultados no están garantizados, ni podremos desvincularnos «de la experiencia de vulnerabilidad que nos expone y nos vincula a los otros» (p. 11). Lo que tiene una gran importancia para la educación, especialmente si nuestro propósito es «la transmisión del deseo de generación en generación- (que) es sin duda alguna la tarea educativa fundamental de los adultos» (Recalcati, 2014, p. 121).

7. Agradecimientos

Grupo de investigación ESBINA – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632): <http://esbrina.eu>

REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación educativa. Cambios sociales y retos para la educación en la era digital.). MINECO. EDU2014-54943-REDT: <http://reunid.eu>

8. Referencias

- Álvarez, Á. y Médez, R. (1996). Cultura tecnológica y educación. En L. M. Millán y J. M. Sancho (coord.), *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario* (pp. 21-36). Sevilla: MCEP.
- 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. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bobbio, N. (1989). The Upturned Utopia. *New Left Review*, 177, 37-60.
- Boschma, J. y Groe, I. (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. Recuperado a partir de: http://www.anele.org/jornadas_tecnicas/generatie_einsteinspaans_jeroen.pdf.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Univ. Psychol.*, 8 (2) Bogotá May/Aug. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672009000200003&script=sci_arttext&tlng=es
- Carstens, A. y Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49 (3), 22-25.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71.
- Cortina, A. (2002). Ciudadanía intercultural. En J. Conil (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 35-42). Valencia: Bancaja.
- Cortina, A. y Serra, M. A. (coord.) (2015). *¿Humanos o posthumanos? Singularidad tecnológica y mejoramiento humano*. Barcelona: Fragmentos.
- Crandall, M. y Fisher, K. E. (2009). *Digital inclusion: Measuring the impact of information and community technology*. Medford, N.J.: Published on behalf of the American Society for Information Science and Technology by Information Today.
- Dahl, R. A. (1992). The problem of civic competence. *Journal of Democracy*, 3 (4), 45-59.
- De La Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2015). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. New York: Cambridge University Press.
- Erstad, O. (2013). *Digital learning lives: trajectories, literacies, and schooling*. New York: Peter Lang.
- Farrell, M. D. (1992). El liberalismo frente a Bentham y Mill. *Télos*, 1 (1), 1-18.
- Foster, H. (1988). Preface. En H. Foster (ed.), *Vision and Visuality* (pp. ix-vix). Nueva York: The New Press.
- Garcés, M. (2013). *El compromiso*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Guasch, A.M. (2003). Los Estudios Visuales. Estado de la cuestión. *Estudios Visuales*, 1, 8-16.
- Han, B. Ch. (2014). *La agonía de Eros*. Barcelona: Herder.
- Harth, C. (2010). The global school house going glocal adaptive education for local and global citizenship. *Independent School*, 70(1), 68-74.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, 30 (2), 9-34.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educación Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2010). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades, Goiânia*, 11 (2), 73-91.
- Honohan, I. (2005). Enfoques republicanos contemporáneos sobre la democracia y su potencial cosmopolita. *Isegoría*, 33, 161-174.
- Hustvedt, S. (2014). *Un mundo deslumbrante*. Barcelona: Anagrama.
- Kaufmann, T. (2011). *Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva descolonial*. Instituto Europeo para políticas culturales progresistas. Recuperado a partir de: http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es/#_ftn2.English
- Lazzarato, M. (1996). Immaterial Labor. En P. Virno y M.Hardt (ed.), *Radical Thought in Italy: A Potential Politics* (pp. 133-147). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Mignolo, W. D. (1993). Colonial and postcolonial discourse: cultural critique or academic colonialism? *Latin American Research Review*, 28 (3), 120-134.
- Miño-Puigcercós, R. & Sancho-Gil, J. M. (2015). Learning by using digital media in and out of school. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, Vol 11.-issue 1. Recuperado a partir de: <http://www.seminar.net/75-frontpage/current-issue/238-learning-by-using-digital-media-in-and-out-of-school>
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.
- Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mossberger, K., Tolbert, C. y McNeal, R. (2008). *Digital citizenship. The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9, 1-6. Recuperado a partir de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3), Article 1. Recuperado a partir de: <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Purves, D. Wiedner, M. A. y Lotto, R. B. (2003). *Why We See What We Do: An Empirical Theory of Vision*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco*. Barcelona: Anagrama.
- Rivera, P. y Aránguiz, C. (2011). La formación virtual y la construcción de ciudadanía en el marco de la sociedad de la información: análisis en sociedades periféricas latinoamericanas y sociedades desarrolladas. *Encuentros*, 9 (1), 119-128.
- Robertson, R. (1997). Comments on the "Global Triad" and "Glocalization". En N. Inoue (ed.), *Globalization and Indigenous Culture*. Institute for Japanese Culture and Classics, Kokugakuin University. Recuperado a partir de: <http://www2.kokugakuin.ac.jp/ijcc/wp/global/15robertson.html>
- Robles, J. M. (2011). *Ciudadanía digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sánchez de Serdio, A. (2013). Visualidades, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. En R. Martins e I. Tourinho (eds.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação* (pp.345-370). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Sancho, J. M. (2006a). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. En J. M. Sancho (coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 15-36). Madrid: AKAL/UNIA.
- Sancho, J. M. (2006b). Formar lectores y escritores en la era digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 52-57.

- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En J. M. García y G. Rabajoli (coord.), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 163 -184). ANEP Ceibal, Montevideo.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <http://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Sharma, C. K. (2009). Emerging Dimensions of Decentralisation Debate in the Age of Globalisation. *Indian Journal of Federal Studies* 19 (1), 47–65.
- Sharpe, R., Beetham, H. de Freitas, S. (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age: How Learners are Shaping their Own Experiences*. London: Routledge.
- Thomas, D. y Brown, J.S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, Ky.: CreateSpace?
- Vigotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil.

Digital citizenship, activism and teacher education of future teachers of early childhood education.

José M. Correa, Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Aingeru Gutierrez-Cabello

Grupo de investigación «Elkarrikertuz». Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Plaza Oñati, 3 - 20018- San Sebastián – Donostia (España).

E-mail / ORCID ID: jm.correagorospa@ehu.es / 0000-0002-6570-9905 ; estitxu.aberasturi@ehu.es / 0000-0001-7827-0850; aingeru.gutierrez-cabello@ehu.es / 0000-0001-6841-1170

Información del artículo

Recibido 28 de Marzo de 2016. Revisado 7 de Junio de 2016. Aceptado 16 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Anti-Selfi, Tecnologías de La Información y Comunicación, Identidad, Vigilancia, Control.

Keywords:

Anti-Self, Information Technology and Communication, Identity, Surveillance Control.

Resumen

En este texto relacionamos la vigilancia y el control en la sociedad contemporánea con ciudadanía digital y el activismo docente. Presentaremos una experiencia de aprendizaje basada en el proyecto artístico *Confessions* de la artística británica Gillian Wearing desarrollada con 32 futuras maestras de educación infantil de la Universidad del País Vasco. En el proyecto *Confesiones*, los participantes tienen que escribir de forma anónima, un incidente crítico relacionado con su historia escolar y que consideren valioso para hacerlo visible y compartirlo. Para mantener el anonimato, ocultar la identidad y tomar conciencia de los peligros de los algoritmos de reconocimiento facial y otras formas de vigilancia y control, los incidentes se grababan en audio con distorsionadores de voz y se adjuntaba un anti-selfi. Esta experiencia ha puesto en evidencia la importancia que tiene en la formación inicial del profesorado construir un discurso que desnaturalice la neutralidad tecnológica, el control y la vigilancia en Internet, para la formación de una ciudadanía digital crítica.

Abstract

In this text we relate surveillance and control in contemporary society with teaching digital citizenship and activism. We will present a learning experience based art project *Confessions* of British artistic Gillian Wearing developed with 32 future teachers of early childhood education at the University of the Basque Country. Confessions In the Confesiones project, participants have to write anonymously, a critical incident involving their school history and consider it visible and valuable to share. To maintain anonymity, hide the identity and become aware of the dangers of facial recognition algorithms and other forms of surveillance and control, incidents were recorded in audio with voice distorting and anti-selfi was attached. This experience has highlighted the importance of the initial teacher construct a discourse that denature technological neutrality, control and surveillance on the Internet, for the formation of a digital public criticism.



1. Introducción

En este texto después de relacionar vigilancia y el control en la sociedad contemporánea con ciudadanía digital y activismo docente, presentamos la experiencia de aprendizaje basada en el proyecto artístico *Confessions* de Gillian Wearing. Finalizaremos presentando las conclusiones más importantes derivadas de esta experiencia que se enmarca dentro de una perspectiva crítica de enseñanza y aprendizaje de la tecnología educativa.

El proyecto *Confesiones* ha sido realizado con futuras maestras de segundo curso de Educación Infantil en la asignatura de Tecnologías de la información y la comunicación en la Educación, de la Universidad del País Vasco en San Sebastián. La idea de este proyecto está inspirada por la obra *Confessions* de la artista británica Gillian Wearing que tuvimos oportunidad de conocer durante 2015 en el *Institut Valencià d'Art Modern* (IVAM, 2015). Coincidió esta exposición con nuestro interés docente en reivindicar un enfoque crítico en la enseñanza y aprendizaje de la tecnología educativa que desnaturalice la neutralidad del mundo tecnológico que nos está tocando vivir y ofrezca argumentos para contrarrestar las narrativas hegemónicas que perpetúan la visión no problematizada de las tecnologías de la Información y Comunicación que coloniza el pensamiento educativo (Correa y Aberasturi-Appraiz, 2015).

En esta experiencia de aprendizaje profundizamos el argumento de alfabetizar digitalmente a nuestros estudiantes, subrayando la importancia que en la vida y la escuela tienen las TIC, pero compaginando la formación y alfabetización digital de las futuras maestras con el desarrollo de una perspectiva crítica sobre las mismas. Con la elaboración de las confesiones anónimas, a modo de contra narrativas, de historias silenciadas y que voluntariamente se ponen en circulación para denunciar lo invisibilizado y lo no dicho, esta experiencia de aprendizaje pretende no solo desvelar y desnaturalizar las narrativas de neutralidad sobre la libertad en Internet, sino dejar en evidencia la manipulación, la vigilancia y el control de los nuevos medios digitales, defendiéndonos no solo de la colonización de la promesa digital sino de otros peligros que acechan a la sociedad democrática.

Además, la dimensión artística de esta experiencia busca promover múltiples contra relatos, generar preguntas más que dar repuestas y hacer vivo un diálogo que escape al control del poder hegemónico, evitando filtrar información valiosa sobre nuestra manera de entender la red y posicionarnos. De ahí el trabajo realizado manteniendo el anonimato con «anti-selfis», distorsionando nuestra voz para hacernos irreconocibles y ocultar nuestra identidad en un acto de insumisión digital. Nuestra hipótesis es que esta perspectiva crítica y descolonizadora de la tecnología, lejos de neutralizar la capacidad de aprendizaje de las futuras maestras o favorecer el abandono de su uso, motiva a las aprendices en mayor medida en su alfabetización y en la adquisición de competencias digitales. En *Confesiones*, se profundiza esta dimensión social de lo que significa ser un ciudadano digital. Se reflexiona colectivamente a través de la creación artística sobre nuestra identidad, ciudadanía digital y nuestro posicionamiento ante el actual fenómeno de control y vigilancia masivas de los medios de comunicación.

1.1. Ciudadanía digital.

La vigilancia y el control están muy presentes en la sociedad actual y están asociadas en gran medida a las posibilidades descubiertas por las tecnologías digitales. La experiencia humana está digitalizada y dejamos consciente o inconscientemente un rastro digital por aquellos espacios en los que vivimos y transitamos. Conforme aumenta el control más necesitamos desarrollar nuestra iniciativa y activismo para permanecer a salvo de tentaciones totalitarias y conforme más nos sentimos controlados más temerosos nos podemos volver para denunciar, protestar o rebelarnos.

En Wikipedia¹ encontramos una definición de ciudadanía digital como la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso del Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles. En una sociedad mediatizada por las interacciones tecnológicas nuestro rastro, reputación on line e identidad digital, se construye en un contexto donde Internet ha intentado sostener el mito de la democratización, igualdad de oportunidades y la privacidad de la red. Si como dice Jenkins (2006) existimos en tanto participamos como prosumidores activos es necesario no solo promover esa participación sino hacerlo con un planteamiento crítico.

Para nosotros la identidad digital docente es un proceso dinámico y permanente que implica dotar de sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias a la luz de los nuevos contextos y marcos de relaciones en la sociedad contemporánea; un proceso de negociación, representación y constitución de la experiencia vivida dentro y fuera de la escuela por los docentes y sus visiones, creencias y expectativas sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser en una sociedad caracterizada por la digitalización de la experiencia humana, que frente a otros momentos históricos anteriores, ofrece nuevas formas de acceder al conocimiento y nuevas formas de representación, colaboración, de comunicación y de aprendizaje (Correa, Fernández, Gutiérrez-Cabello, Losada y Ochoa-Aizpurua, 2015). Esta conceptualización de la identidad docente está estrechamente relacionada con la idea de ciudadanía y de sabiduría digital. Porque la digitalización de nuestras experiencias y cómo nos relacionamos con el conocimiento afecta a la escuela y a la identidad del docente, a cómo se negocia, construye y transforma, en función de un contexto donde nos situamos, unas relaciones que activamos y renovamos y unas expectativas de lo que queremos ser o no ser.

Que nuestra privacidad está amenazada es una cosa que vienen denunciado muchos activistas y nos afecta a toda la población, mediante un programa masivo de espionaje denunciado entre otros por Snowden (Boye, 2016). En una entrevista concedida por Snowden, comenta que «registran todo de todo el mundo, ciudadanos americanos y ciudadanos europeos, sin la justificación de una sospecha criminal previa. Tanto si creen que eres inocente como si creen que eres Osama bin Laden» (Boye, 2016). Para la analista de los derechos digitales Rebeca Jeschke (2016) navegando de forma no anónima somos rastreados, beneficiando a las compañías publicitarias y otras corporaciones que se dedican a crear perfiles de consumidor tipo. Para esta investigadora el volumen y la variedad de los datos que guarda Facebook es simplemente tan enorme, boyante y opaca, que es difícil ver lo que hacen y cómo lo usan. Entre los objetivos que en el desarrollo de la ciudadanía digital deberíamos de tener es desarrollar una conciencia sobre el rastro que dejamos por muy seguro que parezca el servicio. De ahí que más allá de nuestra seguridad debemos de trabajar el anonimato y poner en circulación herramientas seguras que nos protejan en nuestras comunicaciones, que como ha dicho Velasco (2014) son «una vía de escape para los que viven amenazados por la censura, el seguimiento o el bloqueo de servicios».

Por eso entre nuestros objetivos formativos en esta experiencia de aprendizaje con futuras maestras de educación infantil están los de reflexionar sobre los peligros que ponen en riesgo una sociedad democrática y profundizar en el comportamiento socialmente responsable de los futuros profesionales de la educación, promoviendo una ciudadanía digital activista o ciberactivista, para este contexto digital de las sociedades contemporáneas que nos ha tocado vivir. Como señalan Tascón y Quintana (2012) con Internet y los nuevos medios ahora todos somos potencialmente activistas. Muchas de estas iniciativas, se basan en herramientas de bajo coste como blogs, plataformas de audio y video o Redes sociales. Teniendo en cuenta la digitalización de la experiencia humana un activista docente o ciberactivista sería una

¹ https://es.wikipedia.org/wiki/Ciudadanía_digital

persona que aprovecha las herramientas de comunicación digitales para actuar a favor de una causa relacionada con cuestiones de igualdad, equidad o justicia social, como es en nuestro caso denunciar los peligros de Internet, lo que Rheingold (2008) ha llamado la telaraña panóptica, en la que la violación de los derechos civiles por poderes privados y gubernamentales es habitual.

2. Metodología

El argumento que apoya la necesidad de una visión crítica de la tecnología educativa en la formación de futuros educadores, pasa por comprender la importancia de la conectividad en la vida social contemporánea y compaginar las necesidades tecnológicas de uso, formación y alfabetización con el desarrollo de una conciencia crítica colectiva sobre el control, la privacidad y la manipulación que como ciudadanos sufrimos expuestos a los medios en esta sociedad digital (Correa *et al.*, 2015). Al mismo tiempo que ponemos en valor los beneficios que las tecnologías aportan, no tenemos que olvidar el aumento del control y la vigilancia en nuestra sociedad o los problemas que genera, como las desigualdades que la sociedad digital genera en relación al género, exclusión social, diversidad o pobreza (Tedesco, 2010). Mientras Siemens (2010) plantea la conectividad como el aspecto clave en la producción del conocimiento en la sociedad actual, pensadores como Giroux (2014), para quien la vigilancia se ha vuelto algo natural, nos alerta de la evolución del control social en los medios pasando de ser estatal y policiaco a doméstico y amigable, transformándola en una fuente de entretenimiento.

Magro (2015) habla de tecnologías poéticas como aquellas ideadas, diseñadas e implementadas para transformar el contexto donde vivimos para conseguir una sociedad más justa. Las herramientas digitales han dejado de considerarse neutralmente como Tic y se están consolidando como tecnologías para el Empoderamiento y la Participación Social (TEP) visibilizando posibilidades y prácticas sociales hasta ahora impensables. Esta perspectiva da otro sentido a la ciudadanía digital, pasando de concebirla como reproductora del orden establecido de las cosas y de las relaciones sociales hegemónicas a ser una ciudadanía transformadora, reflexiva y crítica.

Nos interesa en este contexto centrarnos no solo en las posibilidades múltiples y creativas que se abren a la ciudadanía de interacción y recreación de sus identidades, sino también en los mecanismos de control y dominación, que ponen en peligro la ciudadanía digital y el desarrollo de competencias digitales que salvaguarden el desarrollo de la democracia y la seguridad. Profundizar de este modo y relacionar el activismo docente con el ciberactivismo y ver qué posibilidades y alcance que tiene en la formación de las futuras maestras.

Los cambios acelerados que estamos viviendo, las transformaciones en la sociedad contemporánea y la velocidad con la que emergen y se renuevan las tecnologías digitales exigen ciudadanos competente digitalmente y una formación del profesorado coherente con estas demandas y necesidades. Uno de los problemas que debemos de afrontar los formadores de docentes es el cambio permanente y el aumento exponencial de los conocimientos en la sociedad contemporánea. Esto es sensiblemente decisivo en asignaturas que tienen que ver con las tecnologías que están apareciendo y transformando las actuales relaciones que mantenemos con el conocimiento y su representación. La velocidad de innovación también puede generar exclusión y desigualdad. Estamos de acuerdo con Area y Pessoa (2012, p.16) cuando dicen que

«los nuevos tiempos han generado nuevos actores –Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales– que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etcétera. Lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la

experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida y, en consecuencia, precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje.»

Entendemos con estos autores que una visión crítica de la tecnología educativa debe de cuestionarse los programas que se dan y la selección del contenido de la asignatura, los materiales que se usan y la metodología de aprendizaje. Esta visión crítica debe de ayudarnos a afrontar una revisión de estas dimensiones (programa, materiales, metodologías) en nuestra práctica docente. Para nosotros la idea de buscar nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje tiene un especial significado, pues al desarrollar el nuestro proyecto *Confesiones* buscamos también la renovación de experiencias de formación. Como profesores de las futuras educadoras prestamos atención a cómo se construye la identidad digital profesional, ofreciendo experiencias de aprendizaje al alumnado que les ayuden a abordar con una perspectiva crítica la comprensión, los límites y dimensiones de la ciudadanía digital. Con *Confesiones* exploramos este camino de búsqueda de modelos alternativos de formación de futuros docentes.

2.1. Proyecto *Confesiones*

En el proyecto *Confesiones* las actividades están orientadas a explorar nuestras identidades digitales, las posibilidades y límites de nuestro anonimato, del control y la vigilancia que los medios ejercen en la Sociedad contemporánea y a reflexionar sobre su influencia en la ciudadanía digital. Intentando con todo ello, sensibilizar nuestro compromiso educativo, activismo social y militancia como ciudadanos digitales.

Con *Confesiones* continuamos una línea de trabajo que toma la educación artística como instrumento de análisis social, y que nosotros utilizamos para analizar la relación entre poder, los medios de comunicación, el control y el conocimiento. Nosotros además de alertar del peligro de manipulación y vigilancia buscamos alternativas inspirándonos en el trabajo de diferentes artistas y proyectos (Correa y Aberasturi-Apraiz, 2013; Correa, 2015; Correa y Aberasturi-Apraiz, 2015). En esta experiencia en concreto además del trabajo de Gillian Wearing, nos hemos basado en otras experiencias artísticas que cuestionan el mito de la privacidad en internet y buscan alternativas contra la vigilancia y control masivo que se ejerce desde los medios. Entre otros proyectos artísticos que nos han servido de referencia destacaríamos *Invisible Islands*² *Urme Surveillance*³, el proyecto *Computer Vision Dazzle*⁴ o *Big Bang Data*⁵. En el proyecto *Invisible Islands* se crearon redes locales, con ayuda de hardware libre, en las que los usuarios pueden compartir información a través de los códigos QR instalados por las calles manteniendo el anonimato. En el proyecto *Urme Surveillance* se da respuesta a la expansión de la tecnología de reconocimiento facial. La máscara, que publicita el proyecto *Urme Surveillance*, guarda el suficiente detalle como para confundir a los algoritmos de reconocimiento facial y al mismo tiempo evita llamar la atención de la gente en la calle. Desde que en 2011 *Facebook* acercara al gran público esta técnica con el etiquetado automático de fotos, el reconocimiento se ha hecho más precisa. En Estados Unidos las autoridades ya están empezando a usar la tecnología para practicar detenciones. Si todo el mundo tuviera la misma cara el reconocimiento facial sería inútil. Y, por qué no, esa cara podría ser la suya (Sánchez, 2015).

² <http://invisibleislands.org/>

³ <http://www.urmesurveillance.com/>

⁴ <http://cvdazzle.com/>

⁵ <http://bigbangdata.cccb.org/es/>

El propósito del proyecto *Computer Vision Dazzle* es también evitar que un software pueda identificar a una persona mediante la lectura del rostro, aunque el método es un poco más llamativo para emplearlo en sitios públicos. Harvey, artista y asentado en Nueva York ha creado el proyecto *Computer Vision Dazzle* o *CV Dazzle*. Estudió el funcionamiento de la tecnología y supo que esta se centraba en ciertos patrones a la hora de analizar las imágenes. Los tonos claros y oscuros de las mejillas o la forma en que se distribuye el color en el puente de la nariz son algunos de los elementos que hacen único a un rostro humano. La idea de Harvey es camuflarlos para obstruir la identificación. (Bejarano, 2015)

Otra experiencia que nos ha ayudado a organizar nuestro proyecto *Confesiones*, ha sido la exposición artística *Big Bang Data*. Esta exposición se adentra en el fenómeno de la explosión de datos en el que estamos inmersos. Era este un proyecto que vinculaba la reflexión sobre necesidades y usos sociales de la tecnología o la dependencia tecnológica de los ciudadanos, con las necesidades de alfabetización, conciencia crítica sobre la manipulación y la vigilancia de los nuevos medios y la inocencia en la gestión de nuestro rastro digital en la red (Font, 2014).

Sobre esta idea de la exposición *Big Bang Data* pusimos en marcha una experiencia de formación de profesoras de educación infantil una propuesta de pedagogía crítica donde colaboramos diferentes profesores y vinculamos diferentes disciplinas (arte, tecnología, didáctica) en el abordaje del proyecto (Correa y Aberasturi-Apráiz, 2015). Fue este un proyecto que nos dio la oportunidad de promover contranarrativas que quebrasen el discurso que naturaliza la neutralidad digital y el mundo de promesas asociados a los paraísos tecnológicos.

Si bien estos proyectos que hemos revisado giran en torno al arte como instrumento de toma de conciencia (Sánchez, 2015; Bejarano, 2015), su propuesta de búsqueda del conocimiento a través de la práctica reflexiva de la contemporaneidad puede ser reutilizada en los programas educativos comprometidos con una idea crítica de una «alfabetización digital» que vaya mucho más allá de la competencia instrumental o el mero cacharreo (Lara, 2007).

Cuando conocimos la obra *Confessions* de Gillian Wearing encontramos ciertos elementos de gran valor para orientar el análisis social de las comunicaciones a través de los medios. En concreto el papel de la máscara y el papel de la verdad, que está muy presente en esta obra⁶. En la obra aparece gente con una máscara que cuentan episodios de su vida más o menos traumáticos más o menos complicados. Como dice Wearing (GVA Ivam, 2015) citando a Orson Wells: «Dales una máscara y te dirán la verdad». Inspirándonos en *Confessions* ideamos la puesta en escena de nuestro proyecto *Confesiones*. Una propuesta con la que sensibilizarnos, reflexionar y movilizarnos ante los peligros de la sociedad mediática y las nuevas formas de control social. La conexión que establecemos en nuestro proyecto con la obra inspiradora *Confessions* de Gillian Wearing, es abordar temas tan actuales como la violencia, el aislamiento y el trauma desde la recuperación de la memoria de nuestra vida escolar cotidiana. En nuestro proyecto la máscara la construimos borrando los datos de nuestra identidad digital ocultando la voz o distorsionándola y mostrando nuestra imagen con un «anti-selfi», para de esta manera ser libres en la comunicación de nuestro relato, del incidente crítico que ha permanecido oculto y que queremos dar a conocer.

Además, desde nuestro punto de vista para conseguir el objetivo de desarrollar una ciudadanía digital activista y crítica, es necesario entre otras cosas, experimentar modos de narración no autoritaria, polifónicos, múltiples, abiertos; explorar vías de aproximación a conocimientos normalmente despreciados, para esbozar un discurso poliédrico que recoja las ausencias, lo no dicho los olvidos, los vacíos, lo que no hay. Este es el sentido de las narrativas basadas en los incidentes críticos que han

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=cfOau375jv0#t=1m51s>

elaborado los participantes y que de forma anónima han compartido por medio de audios. Experimentando las limitaciones y obstáculos que imponen en nuestra comunicación la vigilancia y el control, este atrezzo de la máscara digital que construimos distorsionando nuestra voz y presentando nuestro «anti- selfi», nos ofrece a los participantes la necesaria seguridad para explorar el sentido que en la Sociedad contemporánea tiene la ciudadanía digital. La ocultación de la identidad tiene un papel fundamental en el proyecto, en la medida que pretendemos actuar desde el anonimato, para ganar suficiente confianza que nos ayude a poner en circulación nuestros incidentes críticos. Incidentes críticos que se comparten por audios donde la voz está distorsionada en unos casos, impostada en otros, pero donde tratamos de ocultar nuestra identidad.

2.2. Desarrollo de la experiencia Confesiones.

Este proyecto ha sido una parte central de la asignatura de Tecnologías de la Información y comunicación en la Educación Infantil (1 crédito teórico y 5 créditos prácticos) en la titulación de Maestras de Educación Infantil de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián (UPV/EHU). Han participado 32 alumnas de dos grupos prácticos de la asignatura. A las alumnas de esta asignatura se les ofreció la oportunidad de participar en la experiencia del taller para entre otras cosas, familiarizarse con los peligros relacionados con el control y la privacidad de Internet y trabajando desde el anonimato (ocultando nuestra identidad) elaborar un texto que recogiese un incidente crítico que fuese significativo en la vida escolar de los participantes, grabarlo en un audio, generar un código QR, y representándose por medio de un anti-selfi subir a una plataforma el trabajo realizado. El grupo estaba invitado a participar en una exposición de trabajos artísticos elaborados por compañeros de otros cursos de la Facultad. Los trabajos seleccionados tomaron parte de una exposición artística que sobre la Escuela del Siglo XXI, se celebró durante la primavera de 2016 en la Sala de Exposiciones del Centro Carlos Santamaría de la Universidad del País Vasco, en San Sebastián, en el Campus de Gipuzkoa.

Estos son los principales objetivos de partida de esta experiencia:

- 1) Asociar la reflexión sobre el papel de la tecnología y su influencia cotidiana en la sociedad contemporánea al trabajo de indagación y producción artística.
- 2) Desnaturalizar el entorno técnico-instrumental desde donde se ejerce la vigilancia y el control, mediante un proceso colaborativo de indagación .
- 3) Reflexionar sobre la importancia del activismo social y el ciberactivismo en la profesión docente y en la lucha por la defensa de una sociedad democrática, con mayor equidad y justicia social.
- 4) Explorar otras formas de conocimiento más liminales, en un contexto de formación caracterizado por letras y números, a través de experiencias de aprendizaje creativo.
- 5) Compartir y difundir nuestra experiencia de aprendizaje con la comunidad educativa desde el comienzo publicando nuestras reflexiones y actividades en blogs y participando en la Exposición sobre la Escuela del Siglo XXI.

En este proyecto queremos centrar la atención del alumnado sobre los peligros y problemas de la red, de las tecnologías y de los nuevos contextos. Pero estamos convencidos que reflexionar sobre la necesidad que los recursos tecnológicos tiene en nuestra vida a la vez que alertar del peligro de control y vigilancia tecnológica lejos de neutralizar la capacidad de aprendizaje de las futuras maestras y promover el abandono del uso de las tecnologías digitales, les motiva en mayor medida en su alfabetización y desarrollo de competencias digitales.

3. Resultados

Estamos de acuerdo con Farnsworth (2010:1482) cuando propone que «una identidad docente socialmente justa» se negocia (Wenger, 1998) repensando las experiencias vividas y fundamentando culturalmente las reflexiones sobre esas experiencias (Connelly y Clandinin, 1990). Para explorar el problema del control y la vigilancia de los medios y relacionarlo con la ciudadanía digital, hemos adoptado una perspectiva de investigación narrativa, creando un contexto donde los incidentes críticos que recogen las confesiones de los participantes, relacionan las experiencias vividas de los futuros docentes con la reflexión sobre la ciudadanía digital. Entre las herramientas utilizadas para la documentación narrativa de esta experiencia están, por un lado el diario de campo de los investigadores donde hemos ido narrando la experiencia, recogido nuestras observaciones y dándoles sentido.

Por otro lado, los blogs de los alumnos⁷ que, a modo de portafolio, han ido recogiendo y documentando su experiencia en el taller de *Confesiones*. En estos portafolios, aunque también se mantiene el anonimato que evita relacionar el incidente crítico y el «anti-selfi» que crearon los participantes, si han sido una fuente de información porque se les ha pedido que documenten y reflexionen sobre la experiencia. Les pedimos, como otra actividad más del curso, que fuesen narrando y contando en sus portafolios digitales las reflexiones personales y sugerencias que les provocaba la propuesta del taller *Confesiones*. En estos portafolios hay recogidas evidencias diferentes, tanto alfabéticamente como a través de imágenes, del proceso y del posicionamiento de las alumnas. Las confesiones y los antiselfis asociados a cada una de las confesiones, editadas y creadas por los participantes están publicadas en la plataforma audioBoom⁸. Además, por medio de dos cuestionarios abiertos, uno individual y otro de pequeño grupo, se les solicitaba específicamente información sobre las ventajas, inconvenientes y alcance de la experiencia y cómo habían desarrollado la tarea. Para la valoración general de la experiencia, organizamos dos *Focus Group* con los participantes que nos permitió profundizar en el alcance y los límites de los datos recogidos y en cómo se establecían o no vinculaciones y reflexiones con el tema de la privacidad, el activismo docente y la ciudadanía digital. Durante el desarrollo de la experiencia, los investigadores fueron analizando de forma colaborativa las evidencias y datos generados, identificando temáticas, dándoles sentido y elaborando un texto narrativo, que aquí presentamos, que diese sentido y recogiese la experiencia realizada.

3.1. Fases y resultados

- 1) Introducción. En la primera sesión de este taller, se le presentó los objetivos y tareas del proyecto, la plataforma que íbamos a utilizar para subir nuestras grabaciones (Audioboom) e hicimos una introducción al tema de la vigilancia y el control en Internet. En esta introducción trabajamos con diferentes recursos. Por un lado el catálogo de la Exposición Confession de Gillian Wearing en Valencia, donde se recogen las confesiones de los participantes. Por otro lado utilizamos un vídeo de Marta Peirano titulado ¿Por qué me vigilan si no soy nadie?1 donde se reflexiona sobre los peligros de vigilancia y control que ofrecen los nuevos medios de comunicación. Posteriormente al visionado hicimos una reflexión compartida sobre nuestras huellas en internet, nuestra identidad digital y los posibles peligros del control de nuestros datos y su utilización con fines comerciales. Terminamos prestando especial atención a la digitalización de la experiencia humana, la necesidad de construir una ciudadanía digital crítica con los medios y activista en la lucha por una mayor equidad y justicia social, trabajando para que determinadas voces, historias e incidentes críti-

⁷ <http://josemiguelcorrea.blogspot.com.es/2016/06/hh-e-portafolio-2016.html>

⁸ <https://audioboom.com/users/4651114/boos>

cos significativos salgan a la luz y no queden silenciados. También reflexionamos sobre el tipo de maestra que queríamos ser y hablamos de nuestro compromiso por una educación y escuela más justa.

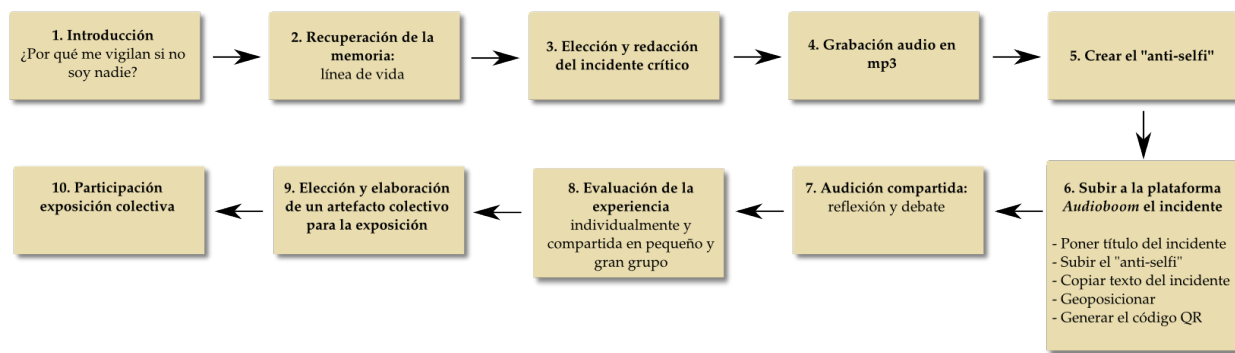


Figura 1. Fases del proyecto *Confesiones*.

- 2) Recuperación de la memoria. Para la participación en el taller se les propuso que centraran su atención en los recuerdos autobiográficos escolares. Poniendo especial atención en aquellos acontecimientos que les hubieran marcado. Para estimular la recuperación de estos pasajes de su autobiografía escolar se les pidió que hiciesen una línea de tiempo, que les permitiese recuperar algún pasaje de su memoria significativo.
- 3) Elección y redacción de un incidente crítico. Después de hacer la línea de tiempo e identificado el incidente crítico, lo redactaron. Se les propuso una extensión de 500 palabras. Los relatos o confesiones elaborados por las participantes abordaban una variada gama de temas. Pero podríamos agruparlos en dos temáticas. Una primera temática relacionada con los problemas emocionales, relaciones personales con maestras y compañeras de escuela. En esta temática se aborda la complejidad de las relaciones escolares, desde el racismo, tensiones lingüísticas y la infravaloración por parte de los profesores. La segunda temática es la relacionada con la vocación docente y el alto precio pagado por muchas de las participantes para llegar a la universidad. Si hay relatos que con experiencias traumáticas pero en conjunto pensamos que las confesiones se caracterizan por una crítica a la escuela y un deseo de cambio, de una mejora y transformación de las relaciones pedagógicas basándose en las experiencias que se relatan y de asumir una responsabilidad como futuras maestras ante el reto de construir otro tipo de escuela. Una de las participantes valoraba la experiencia narrativa de esta manera:

«Detrás de todo ello, creo sinceramente se quiere criticar el sistema educativo que se lleva acabo hoy en día, en el cual debes ser el mejor y para eso debes ser bueno en matemáticas, idiomas, etc. Nos presionan y nos hacen competir entre nosotros, sin tener en cuenta que todos somos diferentes y que cada uno tenemos nuestras habilidades. No se tienen en cuenta las emociones de cada uno, no se potencia las habilidades de cada uno. Nos ceban de teorías, que después de una semana ni siquiera nos acordamos, dejando lo significativo de lado.»

- 4) Grabación del audio. Tras la redacción del incidente crítico tuvieron que grabar un audio en MP3. Para hacer la grabación y mantener el anonimato utilizaron diferentes estrategias. Por un lado

hubo algunos participantes que utilizaron distorsionaron su voz con herramientas tipo Audacity, Modificación de Voz Simple para Android o copiaron el texto y lo pegaron en el Google traductor y activando el altavoz grabaron el audio con el teléfono móvil. El objetivo de este paso era mantener el anonimato de nuestra voz, borrar nuestras huellas y hacerlo irreconocible utilizando cualquier medio a nuestro alcance. Una de las respuestas del cuestionario individual sobre qué habían aprendido en este proyecto recogía lo siguiente:

«Con este trabajo he aprendido a utilizar diferentes programas como: MSQRD, cambiador de voz con efectos, QR scanner, audioBoom... Sin hacer este trabajo nunca habría usado estas aplicaciones y me ha parecido muy beneficioso saber de ellos. Al principio no sabía como utilizarlas, pero al empezar e intentar una y otra vez, creo que he logrado hacer una buena utilización y he logrado un resultado bastante bueno. Me parece que al poner en práctica estas utilidades de los programas he aprendido mucho más que solo leyendo la teoría.»

- 5) Creación de anti-selfis. Uno de los aspectos fundamentales del proyecto ha sido reflexionar sobre el control y el reconocimiento facial que se realiza en Internet. Tomar conciencia de cómo trabaja el algoritmo de reconocimiento facial y explorar formas para evitar este control. La elaboración de anti-selfis personales ha sido un requisito fundamental del taller. En una cultura de la exhibición como la actual donde gusta mostrarse en cualquier escenario y con cualquier pretexto celebratorio la elaboración del anti-selfi, es un acto de insumisión hacia los medios, una manera de resistirse a la vigilancia y el control. Para elaborar nuestros anti-selfis utilizamos diferentes estrategias, por un lado algunos de los participantes se pusieron caretas, otros se maquillaron la cara y también se descargaron apps de la red (MSQRD) para transformar nuestros rostros y hacerlos irreconocibles. Una estudiante hacia esta reflexión sobre el proyecto:

«Pienso que es muy interesante aprender a borrar nuestras huellas para que no nos controlen en Internet».



confesiones16

¿Cuál es mi sitio?

Imagen 1. Anti-selfi con el relato «¿Cuál es mi sitio?»

- 6) Trabajo en *Audioboom*. Para mantener el anonimato se abrió un registro en *Audioboom* con el nombre de 'Confesiones 16', donde los participantes en el taller subieron sus aportaciones⁹. Al hacerlo con una cuenta común que se puso a disposición de los participantes, nos asegurábamos el anonimato. Al subir un audio en la plataforma *Audioboom*, se nos brindan diferentes opciones. Se rellena un ficha con *Detalles* donde además del título del incidente, se subía como imagen el «anti-selfi». En la pestaña de *Audio*, se graba o sube un archivo en MP3 y en *Map* se geoposiciona si se quiere el audio. Los participantes en la experiencia completaron los datos que se podían rellenar en la plataforma y dieron el siguiente paso que ofrece la plataforma que es generar los códigos QR.

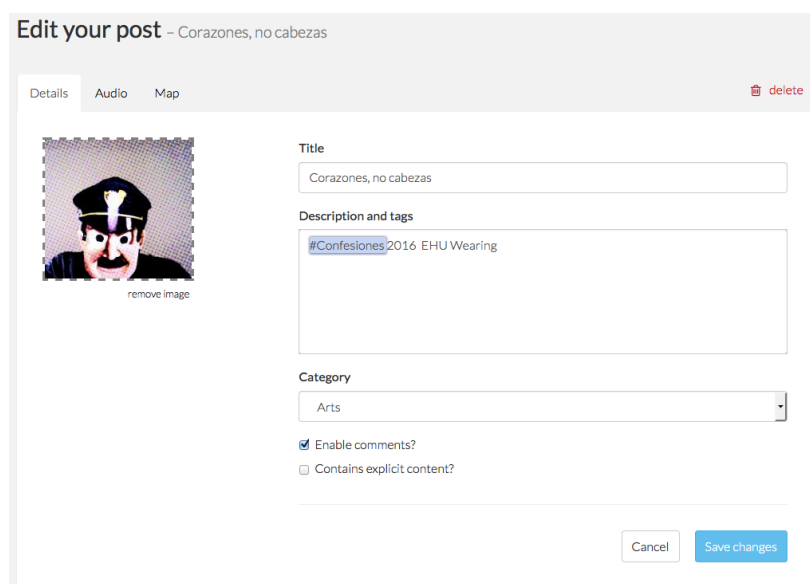


Imagen 2. El escritorio en la plataforma *Audioboom*

- 7) Audición compartida. Una vez completada por los participantes las tareas en la plataforma hicimos la audición de los relatos del taller y vimos los diferentes «anti-selfis» que habían hecho los participantes. Una de las participantes relata de esta manera la experiencia de la audición de los relatos/confesiones de sus compañeras. Nadie sabía de quién eran las confesiones que se estaban escuchando y para muchas de las participantes esto se valoró positivamente. A este respecto una futura maestra nos decía que:

«Me parece que al no saber cuales son las autoras de las confesiones, tratamos y escuchamos todos los proyectos de manera parecida, sin prejuicios. Creo que en la escuela también debemos hacer lo mismo. Tratar a todos por igual y no tener prejuicios.»

Otra valoración decía lo siguiente: «De algunas confesiones me gusta el tono que han utilizado a la hora de escribir, se nota que les sale de dentro lo que escriben y que están contando algo que les ha afectado de verdad».

- 8) Evaluación del taller. Después de la audición de las diferentes *Confesiones*, aprovechamos para hacer la evaluación de la experiencia compartiendo las vivencias y sensaciones provocadas durante la audición y la observación de los «anti-selfis», contestando algunas preguntas orientadoras de

⁹ <https://audioboom.com/users/4651114/boos>

nuestra reflexión. Elaboramos dos cuestionarios para contestar por escrito, con preguntas abiertas. Uno individual y otro para contestar en pequeño grupo. También hicimos en gran grupo una valoración general de la experiencia, que nos dio oportunidad de comprender el alcance y valor que otorgaban las futuras maestras a este taller. Sobre la utilidad de la experiencia y de prestar atención a los relatos de las compañeras una estudiante comentaba que le había servido para:

«Conocer vivencias, entenderlas y pensar en otras realidades distintas a las mías».

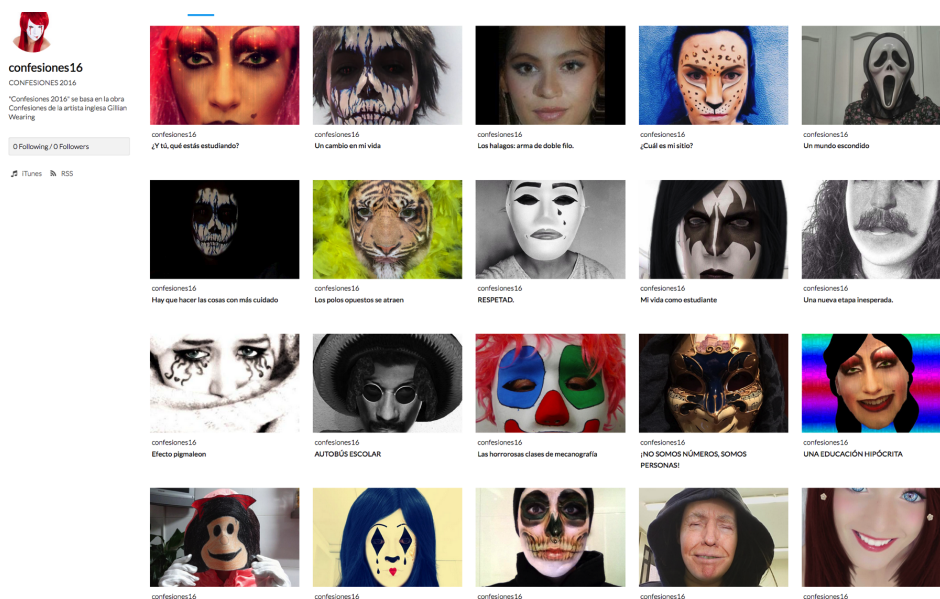


Imagen 3. Los relatos de los participantes en <https://audioboom.com/users/4651114/boos>

Otra de las estudiantes destacaba el valor en el darse cuenta de su pasado, de sus sentimientos y emociones. A la vez que conocía mejor al resto de compañeras de la clase y se daba cuenta de todo lo que había por hacer en la educación. Sobre el anonimato otra de las participantes comentaba que: «Mediante esta actividad me he dado cuenta de que en nuestro día a día, no tenemos casi oportunidad de mantener nuestro anonimato. Esta actividad, en cambio, nos ha brindado la oportunidad de confesar historias de nuestra vida que por miedo nunca hemos sido capaces de contarlas».

- 9) Elección y elaboración de un artefacto para la exposición. Desde antes de la evaluación habíamos estado hablando de qué tipo de artefacto podría representar nuestra experiencia de *Confesiones* en la Exposición colectiva de la Primavera 2016 en el *Centro Carlos Santamaría* del Campus de Gipuzkoa. En la imagen 4 podemos ver el cartel anunciador de la exposición.

Artearen sorkuntzatik hezkuntza ikerkuntzara
Investigación educativa desde la creación artística

erakusketa-exposición
Maiatza 2016 Mayo

Andrestegi erakusketa aretoa
2016.05.02 – 2016.05.20
Carlos Santamaría Zentroa, UPV-EHU
Ehuyar plaza, 2. 20018-Donostia
Email: santamaría.atezaina@ehu.eus
Telf: 943-018873

LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
Miradas críticas sobre la educación del siglo XXI desde el arte. Formación de futuras maestras y maestros.
XXI. mendeko eskola. Formakuntza eta irakaskuntzaren inguruko hausnarketa kritikoa egin ondoren, ikasle eta irakasleek beraien proposamen artistikoak egin dituzte. Erakusketan, artelan hauetako batzuen bilketa egin da.

Inaugurazio/Inaugurazioa
Maiatzak 6 (Mayak 2016,
12:00etan)

Ordutegia/Horaria
Astelehenean/Atariera/
De lunes a viernes
08:00-20:30

Bisita gidatuta/visitas guiadas:
estitxu.abarzu@ehu.eu
943-018433

elbarrikertze

HEZKUNTZA, FILOSOFIA
ETA ANTROPOLOGIA
FAKULTATEA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA
Y ANTROPOLOGÍA

Universidad del País Vasco
Euzko Herriko Unibertsitatea

REUNI-D

Imagen 4. Cartel anunciador de la Exposición La Escuela del Siglo XXI

Al finalizar el proyecto estuvimos explorando las diferentes posibilidades de juntar los relatos realizados por los participantes en diferentes formatos como un *audiobook*, una web o un *e-book*. También pensamos en difundir nuestra experiencia con un *collage*. Por un lado nos parecía atractivo hacer un collage con los «anti-selfis», las diferentes confesiones e incluso los códigos QR. Hacer algo que fuese accesible mediante el teléfono o la *tablet* pero que dejase constancia del anonimato que habíamos mantenido durante toda la experiencia. Pero al final, apostando por una mayor accesibilidad a todos los públicos optamos por incluir también un libro con todos nuestros relatos o confesiones, que incluyese una explicación del proyecto y todas las confesiones, «anti-selfis» y las direcciones webs donde estaban publicadas.

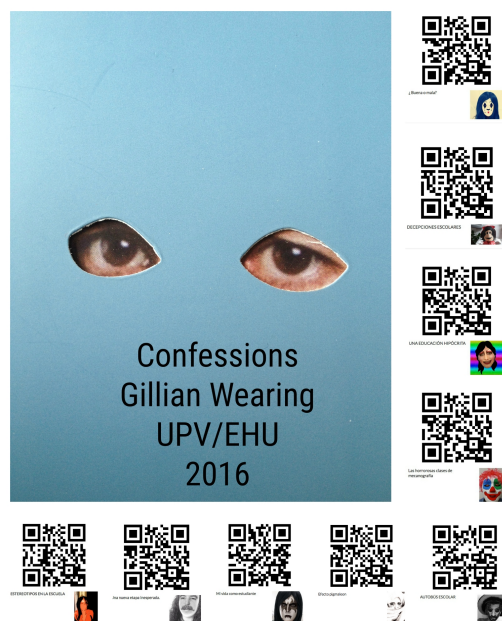


Imagen 5. Uno de los collages elaborados para la exposición.

En la imagen 5 podemos ver uno de los collages elaborados, que juega con la portada del catálogo de la exposición de Gillian Wearing en Valencia. Este diseño quería destacar sobre todo los «anti-selfis» y códigos QR. Aunque éramos conscientes de la limitación tecnológica, pues pensamos que mucha gente no sabía qué sería un código QR y por lo tanto estábamos dificultando la accesibilidad a las confesiones.

- 10) Participación en la exposición. Por último nuestro collage y el texto recopilatorio, estuvo expuesto en el Centro Carlos Santamaría durante la primavera de 2016. Durante el mes de mayo estuvieron expuestas nuestras Confesiones junto con otros objetos y artefactos elaborados por las futuras maestras que estudian en la Universidad del País Vasco.



Imagen 6. Exposición de la Escuela del Siglo XXI (mayo de 2016) en el Centro Santamaría del Campus de Gipuzkoa.

4. Conclusiones.

Una de las preguntas que orientaban nuestra indagación era si difundir los peligros de la red y los procesos de manipulación a la que estamos sometidos como usuarios, lejos de inhibirnos o desmotivarnos en el uso de los medios, nos desafiaba en el aprendizaje y adquisición de competencias digitales. Parece ser que así es, como se ha demostrado en esta experiencia de aprendizaje, donde hemos compaginado la reflexión dialogada en grupo con la elaboración de relatos sobre incidentes críticos basados en las historias escolares de las futuras maestras. Por otro lado para conseguir experimentar el control y la vigilancia hemos desarrollado estrategias tecnológicas para desde el anonimato compartir historias a la vez que quebrar el control y la vigilancia que se ejercen con las tecnologías digitales y especialmente con Internet. Y el resultado ha sido satisfactorio, un acto de resistencia modesta, de insumisión digital, que desde el anonimato ha puesto nuestras historias en circulación, pero evitando ponernos en un estado de vulnerabilidad innecesario al mostrar nuestras voces, creencias, intenciones o deseos que puedan ser escrutados, analizados e investigados.

Una parte central de este proyecto era reflexionar sobre la importancia del activismo social y el ciberactivismo en la profesión docente y en la lucha por la defensa de una sociedad democrática, con mayor equidad y justicia social. Sin ánimo de resolver este complejo problema que nos lleva a preguntarnos sobre qué implica asumir críticamente y de manera sostenida el activismo social y político de las docentes, para que produzca respuestas contra los abusos y transformaciones relevantes en pos del bien común, esta experiencia ha sido un pequeño paso, que ha ofrecido un espacio de reflexión sobre la ciudadanía digital y los abusos de los medios tecnológicos contra nuestra privacidad. Por otro lado, los problemas de vigilancia y control son elementos que caracterizan la sociedad contemporánea que nos toca vivir y esta experiencia de aprendizaje ha permitido abordarlos en nuestro proyecto de aprendizaje como un contenido irrenunciable en la relación pedagógica con las futuras maestras, donde tratamos de hacer comprensible el tipo de sociedad en la que vivimos.

Las temáticas aparecidas en los relatos de *Confesiones* han girado en torno a nuestra identidad, la privacidad, el anonimato y la oportunidad de compartir historias silenciadas desde la seguridad de no ser reconocidos. Hemos compartido una experiencia donde lo subjetivo, la reflexión sobre nuestros incidentes críticos y su influencia en la constitución de nuestras identidades ha sido tan importante como la conceptualización del estado de vigilancia permanente en la que vivimos. Sobre todo han aprendido qué es posible comunicar y publicar desde el anonimato.

La formación de maestras en tecnología educativa debe de abordarse por medio de estrategias metodológicamente provocadoras que cuestionen el orden y las explicaciones establecidas sobre la privacidad, la desigualdad que genera la red y también la necesidad de emancipación en este terreno. El posicionamiento de educadores y alumnos y las relaciones que promueve el aprendizaje basado en proyectos (artísticos), es decir el encuentro y acompañamiento que promueve el diálogo, las relaciones pedagógicas democráticas dentro del aula, la capacidad compartida de decisiones con respecto a qué aprender, etc... se ha mostrado como un potente motor reflexivo sobre el papel de la tecnología en la sociedad contemporánea que nos está tocando vivir y las nuevas formas de control social.

Aunque hay poca investigación sobre cómo generar en futuros profesoras y profesores un «comportamiento socialmente responsable» o promover una identidad activista (Sachs, 2001) esta experiencia se ha mostrado valiosa para conseguir este objetivo, pues ha ofrecido la posibilidad de construir un discurso crítico sobre el control y la vigilancia en Internet, extensible a otros medios y fenómenos comunicativos digitales. Poniendo en evidencia tanto la importancia de un enfoque crítico en tecnología educativa, donde se representen muchas voces, matices y texturas del mundo digital como la

relevancia de afrontar la desmitificación de la tecnología como neutral y mostrar una imagen ambiciosa y múltiple de lo tecnológico, desde diferentes perspectivas.

5. Referencias

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(1), 13-20.
- Bejarano, P. (21 de Abril de 2015). Contra el reconocimiento facial: entre la protesta y el arte. *El diario*. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/turing/movimiento-anti-reconocimiento-facial_0_379712743.html
- Boye, G. (13 de Marzo de 2016). Snowden: Nos espían a todos. *El diario*. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/contrapoder/Snowden-espionaje_6_493860638.html
- Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. (2013). *Bilakatuz, an art exhibition: Investigating future teachers' identity through art based educational research*. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research ECER13. Estambul, 13-17 de septiembre. Recuperado a partir de : <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/23253/>
- Correa, J. M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra?: TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. *Reire*, 8(2), 256-268.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Redes sociales e identidad digital docente. Experiencias de aprendizaje con futuras maestras de educación infantil basada en la exposición artística Big Bang Data. *Revista Opción*, 31, 1223-1245.
- Correa, J. M., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D., Ochoa-Aizpurua, B. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 46-56.
- Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1481-1489.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Font, S. (9 de Diciembre de 2014). Las fotos de tu gato en internet ponen en jaque tu privacidad. *El diario*. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/turing/big_data/fotos-internet-ponen-jaque-privacidad_0_333167386.html
- Giroux, H. (2014). *Paranoia totalitaria en un estado de vigilancia post-orwelliana*. Recuperado a partir de <http://truth-out.org/opinion/item/21656-totalitarian-paranoia-in-the-post-orwellian-surveillance-state>
- GVA Ivam (1 de Octubre de 2015). *Gillian Wearing en el IVAM*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=cfOau375jv0#t>
- IVAM (2015). *Gillian Wearing*. Recuperado a partir de <http://www.ivam.es/wp-content/uploads/noticias/gillian-wearing/Dossier-Gillian-Wearing-IVAM.pdf>
- Jeschke, R. (7 de Marzo de 2016). Entrevista a Rebeca Jeschke. *El diario*. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/cultura/tecnologia/Rebecca-Jeschke_0_491701038.html
- Lara, T. (2007). *El currículo posmoderno en la cultura digital*. Recuperado a partir de <http://www.zemos98.org/culturadigital/culturadigital.pdf>
- Magro, C. (2015). *Coches voladores, tecnologías poéticas y cambio educativo*. Recuperado a partir de <https://carlosmagro.wordpress.com/2015/11/27/coches-voladores-tecnologias-poeticas-y-cambio-educativo/>
- Rheingold, H. (2009). *Multitudes inteligentes*. Gedisa: Madrid.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sánchez, C. (9 de Abril de 2015). Arte y redes de barrio contra el espionaje: las islas ciudadanas de privacidad. *El diario*. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/hojaderouter/tecnologia/invisible-islands-privacidad-espionaje-Sebastien_Pierre-arte_0_373412892.html
- Tascón, M. y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo*. La Catarata: Madrid.
- Tedesco, J. C. (2010). Educación y Sociedad justa. En J. C. Tedesco (Ed.) *Educación y Justicia: El sentido de la Educación* (pp. 11-23). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado a partir de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf
- Velasco J. J. (28 de Abril de 2014). Cómo instalar y usar Tails, la distribución Linux para navegar de manera anónima. *El diario*. Recuperado a partir de http://www.eldiario.es/turing/vigilancia_y_privacidad/Guia-practica-Tails-distribucion-Linux_0_253374668.html
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Facebook como espacio para compartir aprendizajes entre grupos de alumnos de distintas universidades.

Facebook as a virtual place to share learning between groups of students from different universities.

José Ignacio Rivas Flores¹, Analía Elizabeth Leite Méndez¹, María Jesús Márquez García², Pablo Cortés González¹, María Esther Prados Megías³ y Daniela Padua Arcos³.

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25 – 29010 – Málaga (España). ² Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Campus Universitario Duques de Soria - 42004 - Soria (España). ³ Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. Carrera Sacramento – 04120 - La Cañada, Almería (España).

E-mail / ORCID ID: i_rivas@uma.es / 0000-0001-5571-2011; aleite@uma.es / 0000-0001-5064-999X; mariajesus.marquez@uva.es / 0000-0002-2220-3795; pcortes@uma.es / 0000-0002-9604-044X; eprados@ual.es / 0000-0002-6413-2219; dpadua@ual.es / 0000-0002-3200-8109

Información del artículo

Recibido 1 de Abril de 2016.
Aceptado 7 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Formación del Profesorado, Metodologías Virtuales, Facebook, Innovación Educativa, Aprendizaje Colaborativo.

Keywords:

Teacher Training, Virtual Methodologies, Facebook, Educational Innovation, Collaborative Learning.

Resumen

El presente artículo se basa en la experiencia que estamos realizando profesorado de las universidades de Málaga, Almería y Valladolid (sede de Soria), poniendo en relación a nuestro alumnado a través de un grupo cerrado de Facebook. La experiencia surge a partir de un Proyecto de Innovación Educativa, Bioeducamos, que desarrollamos desde hace 3 años. Básicamente consiste en compartir los relatos escolares de nuestro alumnado como herramienta básica de formación en las diversas asignaturas que estamos implicados. Ante la dificultad de conseguir encuentros presenciales entre el alumnado, nos planteamos utilizar las posibilidades que nos ofrece Facebook como recurso de comunicación entre los diversos grupos y compartir no solo las experiencias particulares, sino también reflexiones, noticias, etc. que pudieran ser de interés. De este modo se consiguió una comunidad reflexiva amplia y diversa, con trayectorias diferentes, que enriquece de forma notable el trabajo de cada grupo. Los relatos (de quienes dieron su consentimiento), fueron subidos a un google drive y sirvió de punto de partida para la experiencia. Además de la relación pública a través de las entradas se produjeron comunicaciones privadas o en pequeños grupos, de acuerdo al interés que suscitaron los distintos relatos en cada alumno en particular. El artículo que proponemos rescata esta experiencia tomando en consideración el contenido de las entradas compartidas así como la visión del alumnado y del profesorado implicado. Se va a proceder a recabar información del estudiantado acerca de su participación y el interés suscitado y de los efectos sobre su aprendizaje y participación. Igualmente nos planteamos una reflexión sobre las líneas docentes que se abren debido al uso de esta herramienta y que van en torno a la constitución del aprendizaje expandido, así como la extensión de una comunidad de aprendizaje.

Abstract

This paper is based on the experience developed by teachers from the universities of Málaga, Almería and Valladolid (Soria Headquarters) that relates to our students through a closed Facebook group. The experience comes from an Educational Innovation Project called 'Bioeducamos' for 3 years. It basically consists in sharing students' school stories as a resource of the training process in the different subjects in which we are involved. Given the difficulty of getting face meetings between students of different universities, we propose to use the possibilities that Facebook offers us as a dynamic tool for the channelling of communication under the particular experiences and the emerging thoughts, tasks, news, etc. the students could be interested of. Thus, we achieved a broad and diverse thoughtful community with different cultural trajectories which enriches significantly the work of each group. The stories (after consent), were uploaded to a google drive platform for a starting point for the experience. In addition, out of the general agreements of the activity private communications entries happened according to the interest aroused from the different and particular stories of each student. In this paper we rescue this experience taking into account the content of the shared inputs likewise the vision of students and teachers involved. We are going to gather information from students about their participation and the interest generated in this activity, and the impact on their learning and participation in the different subjects. We also propose a common reflection about the teaching lines open to us after the use of this tool. These are related to pedagogical affairs such as the possibilities of an expanded learning or about how a virtual extension of a learning community is formed?



1. Introducción

Desde que en 2004 nace *Facebook* como un directorio para uso de los estudiantes de la Universidad de Harvard, no ha dejado de abrir nuevas posibilidades para los diferentes ámbitos de la vida social y, en consecuencia, también de la académica. Es en 2007 cuando se abre a todo el público abandonando el espacio académico inicial, pero no por ello deja de tener interés para indagar en nuevas formas de enseñanza (Erjavec, 2013; Ha, 2014; Coffelt, Strayhorn, & Tillson, 2014; Piscitelli, 2010). En este sentido, cabe señalar el interés que despierta como parte de los nuevos escenarios educativos que se abren a raíz de la eclosión de las redes sociales en los últimos años, en cuanto que significan nuevas formas de relación, de comunicación y, también, de construcción de conocimiento.

En nuestro caso el interés por el uso de *Facebook* en los procesos educativos que desarrollamos con nuestros estudiantes del Grado de Primaria, surge de la necesidad de crear espacios de intercambio y comunicación entre estudiantes de diferentes universidades. La mayoría de las experiencias de uso de esta herramienta en procesos educativos están circunscritas a un aula particular o en grupos dentro de una misma universidad, en la que *Facebook* aporta un elemento suplementario en el proceso de formación. Frente a la limitación del aula constreñida a un espacio y tiempo concreto, con esta herramienta se entra en el terreno de la ubicuidad que caracteriza el uso de las redes, generando nuevas opciones y posibilidades y abriendo el conocimiento a un universo amplio y complejo. Nuestra experiencia aporta un elemento nuevo en este sentido, ya que se ponen en relación 3 aulas de dos universidades, con las aportaciones de profesorado de otras universidades diferentes. En total 125 alumnos y alumnas y 9 profesores y profesoras toman parte en esta iniciativa.

La experiencia que da lugar a este trabajo se inicia a partir de un PIE compartido entre las universidades de Almería y Málaga (Márquez, Prados y Padua, 2014), que posteriormente se abre a la Universidad de Valladolid con sede en Soria, por el traslado de una de las docentes implicadas. En esta fase inicial se planteaba la necesidad de poner en contacto al alumnado participante, de forma que pudieran contar con las experiencias de otros estudiantes procedentes de otros escenarios distintos, así como compartir información de interés que quisieran compartir y comentar. De este modo el espacio/tiempo del aula queda superado por una nueva situación en la que el aprendizaje se abre a nuevas interacciones que sobrepasan las líneas institucionalizadas.

Este PIE tenía como objeto trabajar con las biografías escolares del alumnado del grado de Primaria, en su primer curso de formación, como experiencia sobre la que construir el aprendizaje en las asignaturas implicadas. Se parte de un punto de vista constructivista, de forma que la reflexión sobre sus biografías y la interpretación de las mismas en términos de funcionamiento de la escuela en el contexto socio-político actual, les permita construir una identidad profesional más crítica y transformadora. Partíamos de dos principios esenciales: considerar la experiencia escolar como principal fuente de conocimiento profesional de los futuros docentes y entender el aprendizaje como un proceso de construcción colectiva y cooperativa entre alumnado y profesorado.

El proyecto se llevó a cabo en dos niveles: por un lado, se realizó un trabajo de coordinación y colaboración del equipo docente implicado, al que se agregó profesorado interesado de otras universidades nacionales y extranjeras, si bien a título personal (sin grupo de alumnos que participaran); por otro lado, se pretendía generar instancias de cooperación interuniversitarias y de intercambio de prácticas, como forma de generar una experiencia compartida más amplia y diversa.

Durante el primero de los dos años que duró este proyecto se generaron diversas formas de colaboración: intercambio de profesorado mediante visitas docentes; espacios virtuales donde compartir

las biografías; intercambios virtuales mediante las plataformas universitarias de asistencia a la docencia (campus virtuales), entre otras... Fue en el segundo año en el que se propone y pone en marcha una página *Facebook* en la que llevar a cabo un intercambio más directo y flexible, mediante las posibilidades y versatilidad que ofrece esta red social, en la que los participantes pueden interactuar, tanto de forma pública como privada. A esto hay que señalar el uso cotidiano en la esfera personal que le dan la mayoría de los estudiantes, que lo han incorporado como parte de su vida social. Como consecuencia de ello, y de forma siempre voluntaria, se generó un espacio de comunicación, cooperación, crítica y debate con participación distinta y diversa, que permitió ampliar las referencias biográficas sobre las que elaborar la interpretación del funcionamiento de la escuela, así como temas emergentes y relacionados de interés.

Después de esta experiencia de partida, en el grupo docente se iban planteando nuevos interrogantes y ganas de indagar sobre las repercusiones educativas del mismo. Es por ello que esta propuesta didáctica está siendo objeto de investigación en el proyecto de investigación antes reseñado, buscando analizar qué aprendizajes se producen y cómo, en contextos de educación expandida, como es el caso que ahora nos ocupa. Para ello vamos a presentar el proceso seguido a lo largo del semestre en el que tuvo lugar la experiencia¹, analizando los diferentes aspectos que se pusieron en juego en cuanto a la actuación y participación del alumnado en la página *Facebook*, el tipo de relaciones que se establecieron, así como el conocimiento que se generó. Para ello también hacemos una revisión de algunas investigaciones que están avanzando sobre este tema, especialmente aquellas que están vinculadas con la formación del profesorado.

A continuación para mostrar la experiencia de forma más detallada, presentamos algunos de los resultados más relevantes que se están obteniendo. Como discusión planteamos el papel que este tipo de estrategias puede tener en el desarrollo de modelos alternativos de formación de profesorado, más implicados con los procesos de construcción de identidades profesionales transformadoras.

1.1. Antecedentes

Como decíamos al comienzo de este artículo, la vida pública de *Facebook* es bastante reciente. De hecho, no es hasta 2008 que se hace una red masiva y abierta y solo a partir de 2010 se convierte en red social y personalizada. Por esta razón las investigaciones son bastantes incipientes y aún poco desarrolladas. Si queremos encontrar referencias más concretas para su aplicación al ámbito educativo el abanico se reduce y aún más en el terreno de la educación superior.

Una reciente tesis doctoral defendida en la Universidad de Málaga (Fonseca, 2016), da cuenta del estado del arte en relación especialmente a la cuestión de las redes sociales y la juventud. En ella se pone de manifiesto este carácter embrionario de la investigación sobre *Facebook*, orientándose la mayoría de ellas a focos más convencionales; esto es, se pone más énfasis en el uso que se hace de las redes, tiempo que se le dedica, etc. En muchos casos no pasa de cuestiones cuantitativas que plantean interpretaciones muy diversas. Son más frecuentes, en cualquier caso, las referencias más genéricas relativas a las redes sociales en un sentido más amplio (Scolari, 2008).

Por lo tanto, de alguna manera lo que nos encontramos en primer lugar son investigaciones centradas en la juventud y adolescencia como principales prosumidores (utilizando el término acuñado en 1970 por Alvin Toffler, ampliamente manejado en el campo de las redes sociales). En el ámbito educativo generalmente estas investigaciones vienen referidas al alumnado de Educación secundaria y Bachillerato (García y Martínez, 2015; Sancho y Ornellas, 2014), tanto relacionado al uso de la

¹ La participación en la página *Facebook* se extendió más allá del semestre, ya que las entradas y comentarios se mantuvieron más allá del tiempo de la asignatura.

herramienta en el proceso de enseñanza como a los aprendizajes expandidos más allá de las paredes del aula.

En el trabajo de García y Martínez (2015) se estudió el uso de dispositivos móviles por parte de jóvenes estudiantes de educación secundaria, analizando los cambios que representan de cara a cuestiones como la privacidad, la identidad, la sociabilidad, etc. Por su parte, Sancho y Ornellas (2014), trabajan con 5 centros de Educación Secundaria Obligatoria, analizando cómo aprende este alumnado tanto dentro como fuera del aula a través de la participación en redes sociales y en el uso de dispositivos virtuales diversos. En este caso resulta relevante el rechazo que la escuela convencional mantiene con respecto al uso de dispositivos móviles o redes sociales, frente a la relevancia que estos adquieren en la vida cotidiana de los jóvenes.

En este sentido es significativa la insistencia en lo que se está denominando «alfabetización digital» (Área y Pessoa, 2012), presente en buena parte de estas aportaciones. Tal como comentan en este trabajo, el uso de las tecnologías supone una experiencia bien diferente de la del libro o el documento en papel, dentro de lo que califica de cultura sólida, parafraseando los trabajos de Bauman (2006). Internet y las redes sociales se constituyen en un nuevo ágora pública y cuasi universal que genera otras necesidades y otras prácticas que es necesario aprender y atender. La comunicación cambia de sentido; el modo sólido de relación de «uno a muchos», se transforma en un modelo de «muchos a muchos». Lo cual requiere manejar otras estrategias e insertarlas en nuevos espacios y tiempos tal como apuntábamos antes.

En relación a la educación superior encontramos experiencias que se están desarrollando en el marco de lo que se viene denominando «blended learning» o aprendizaje semipresencial². Básicamente se trata de combinar la enseñanza presencial en el marco del aula, con actividades en redes sociales o entornos virtuales, accesibles al alumnado en cualquier lugar y tiempo. En este marco se sitúa, por ejemplo, el trabajo de Gewerc, Montero y Lama (2014) en torno a la creación de una red social de aprendizaje en el grado de Pedagogía, que se combina con el trabajo en el aula, donde el uso de *Facebook* aparece como una de las opciones de trabajo en red. También en el ámbito del grado de pedagogía encontramos el trabajo de Serrat (2015), con varios grupos que se organizan de cara a generar un marco colaborativo de formación en este ámbito; esta experiencia se vincula directamente con el uso de *Facebook*. Por su parte, Maraver, Mojarro y Aguaded (2014), trabajan con 6 grupos de diferentes grados organizados en torno a 4 actividades, con el objetivo de analizar como es posible realizar trabajos en red combinados con enseñanza presencial. Por último, Nunes y Meneses (2015), trabajan con alumnado de Comunicación y Publicidad de cara a analizar las posibilidades del trabajo colaborativo en red. En este caso también *Facebook* aparece como una de las opciones que se plantean.

En todas las investigaciones que estamos rescatando se puede hablar de varias características en común. Primero, encontramos que la referencia al trabajo colaborativo es constante. Esto lo encontramos bien como objeto explícito de la experiencia, o bien como parte de los resultados que se obtienen. Parece que hay un énfasis importante en las posibilidades del aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014), y del blended learning en relación a la cooperación entre los participantes, tanto entre el propio alumnado como entre este y el profesorado. La condición antes descrita de la comunicación de muchos para muchos parece generar una mejor disposición para cooperar. Entendemos que la horizontalidad que lo caracteriza, en términos generales, junto con la no exposición presencial, puede favorecer estos procesos. García y Martínez (2015) plantean que el uso de las redes sociales «tiene unas ventajas, produce unos beneficios: ser «más abiertos», puedes engañar, no comprometerte/no responsabilizarte/no asumir lo dicho» (311).

² Se puede encontrar un resumen de su significado en Bartolomé (2004).

Segundo, aparece también otra cuestión relevante, que no suele estar presente en la enseñanza presencial. Los aspectos personales, vinculados con la vida diaria de los participantes entran a formar parte de forma explícita en los procesos de aprendizaje. Como plantean Maraver, Mojarro y Aguaded (2014: 71), uno de los factores indicativos del éxito de este sistema de aprendizaje es la cantidad y calidad de las interacciones que tienen lugar de forma sincrónica y asincrónica en la que es relevante el uso de información en formatos diversos, tanto sobre aspectos educativos como temas sociales y cotidianos de su vida. De este modo no solo es importante la información de alguna forma «empaquetada» en los textos académicos sino que cobra relevancia el uso de cuestiones de actualidad como fuente de conocimientos (prensa, post de diversa índole, comentarios de otros, ...). El mundo virtual, en su complejidad, se convierte en fuente de información con la consiguiente implicación personal de los participantes.

Tercero, nos parece relevante destacar la diversidad de canales y formatos que se utilizan y que configuran parte de este sistema de aprendizaje. Así, el texto literario deja de ser la única referencia, para dejar paso, de acuerdo a las experiencias citadas, a un lenguaje diverso: iconográfico, intuitivo, experiencial, etc. De aquí la relevancia de la alfabetización digital a la que hacíamos referencia anteriormente.

Como educadores y futuros educadores, en el sentido que plantean Area y Pessoa (2012), es importante entender los sistemas de comunicación que están apareciendo y de los que forman o formarán parte nuestros estudiantes y su alumnado futuro. Según sus palabras, que suscribimos,

«La alfabetización en general, y de modo particular la denominada alfabetización digital, debemos analizarla como un problema sociocultural vinculado con la formación de la ciudadanía, y debiera plantearse como uno de los retos más relevantes para las políticas de las instituciones educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura» (p. 19).

Por último, en relación a nuestra experiencia en particular, entendemos que es importante vincularla a lo que se conoce como «comunidades de práctica» (Wenger, 2001; Lave & Wenger, 1991). Se refieren a grupos de personas que comparten un interés común por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor a partir de las interacciones que tienen lugar de forma regular. Nos situamos en una manera particular de comprender las relaciones profesionales que ponen el énfasis en la cooperación y el trabajo colaborativo, por lo que se pone de manifiesto un modelo profesional transformador. De este modo, entrar en dinámicas colaborativas de este tipo permite pensar que el alumnado accede a otras formas de construir la profesión docente más centrados en esta dimensión colaborativa y que, a su vez, toman un rol distinto a la hora de relacionarse con los otros. Así considerado, por lo tanto, no solo estamos generando sistemas de enseñanza o posibilidades de aprendizaje, sino también modos de construir la identidad profesional y las prácticas docentes.

2. Relato de la experiencia. Apuntes metodológicos y programáticos.

La experiencia del uso del *Facebook* como recurso didáctico en la docencia universitaria (con todas las connotaciones antes señaladas), desde el punto de vista metodológico intenta explorar las posibilidades educativas o pedagógicas del uso de una red social, muy cercana a los jóvenes, como herramienta de intercambio, de diálogo y de visibilización de la diversidad. Desde la ubicuidad que permite hace posible compartir información proveniente de variadas fuentes, distintas perspectivas y en formatos que invitan a la lectura o al menos llaman la atención porque combinan imágenes, textos, hipertextos, etc.

Los principios que acompañan esta exploración orientada a avanzar o abrir otros caminos en el aprendizaje son, en primer lugar, el diálogo y la participación entendida desde la visión Freiriana de igualdad, horizontalidad y compromiso. En este sentido la virtualidad, tal como plantean García y Martínez (2015) da una especie de poder a todos y todas para decir, mirar, opinar y compartir desde la protección que ofrece la pantalla. Del mismo modo, eliminada la jerarquización de los escenarios presenciales, en la red todos y todas tienen las mismas posibilidades y derechos.

En segundo lugar, la reflexión y la indagación (Dewey, 1995; Cochran Smith, 2002), como procesos transversales del aprendizaje. Según estos principios, la posibilidad de preguntarse sobre lo que se ve y comparte y el decidir qué se comparte, compartiendo otros materiales como forma de opinión, o simplemente desde la reflexión personal, genera una dimensión diferente y más cercana a la complejidad de la realidad académica y social y del conocimiento. Al respecto, en esta experiencia nos interesa aprovechar las redes sociales desde la posibilidad de contrastar diversas opiniones y puntos de vista en un encuentro virtual que articula, al mismo tiempo, un relato colaborativo, mediante el cual el sujeto se posiciona en un hemisferio complejo con construcciones fugaces pero profundas al mismo tiempo. De hecho, no hay una direccionalidad establecida en la relación, aún cuando el destinatario esté identificado. El otro o la otra no está presente pero está y además hay otros y otras que están pero no sabemos si están y además pueden ser o no cercanos o desconocidos. Se genera una particular comunidad virtual que responde a unos intereses compartidos y unas necesidades que se cubren desde la pertenencia a este escenario (Bauman, 2006) establecidas desde el contexto de formación en el que todas y todos se ubican.

En tercer lugar, creemos que los jóvenes tienen una apertura diferente en el uso de las tecnología de la información. Son más permeables a las posibilidades que ofrece permitiendo construir otras narrativas y otros relatos sobre el mundo en general. El efecto de la inmediatez y la conexión permanente para «saber», es un camino no explorado y a veces resistido o rechazado en el mundo académico. Los jóvenes tienen mucha información que no siempre se usa o se pone en juego en el aprendizaje y la formación. De ahí que la incorporación de las redes sociales en los procesos de aprendizaje constituye un nuevo desafío en el ámbito universitario. Lo cual no deja de ser un tanto paradójico porque, como decíamos antes, es una red que surge desde la Universidad.

El PIE que da pie a esta experiencia pone en relación diversas asignaturas del Grado de Primaria de dos Universidades diferentes, la Universidad de Málaga y la Universidad de Valladolid (sede de Soria). Sin abandonar el marco académico y formativo del que surge, esta forma de relacionarse se sale de las condiciones organizativas tradicionales al ser una actividad de carácter voluntario. Esto hace que no tenga vinculación con la calificación ni con los requerimientos curriculares establecidos. Antes bien, la libertad, el respeto, la confianza y la ausencia de regulaciones establecidas, son la norma que se nos guía.

A continuación mencionamos distintos momentos o etapas:

- 1) Presentación de la experiencia al alumnado para dar a conocer el sentido de la misma y la posibilidad de participar en ella. En todo momento, como acabamos de plantear, se ofreció como una actividad opcional, que implicaba formar parte de un grupo cerrado de *Facebook*. En este momento se analizaron los pros y contras de la experiencia con los estudiantes, como la virtualidad, la responsabilidad en la participación y el respeto y tolerancia frente a los diversos puntos de vista. Una primera apreciación de interés es que advertimos que la posibilidad de abrir un espacio con un grupo de estudiantes de otra Universidad resultaba atractivo e interesante y nos hace reconsiderarlo como una forma alternativa de trabajar la idea del contexto o del sujeto en contexto. En esta fase de presentación, los grupos o sujetos que deseaban participar, se comprometían a trabajar con los relatos escolares de otros participantes tras previa autorización del alumnado implicado, tanto en Málaga y Soria. Estos relatos fueron compartidos en un *Google*

Drive al que todos y todas tenían acceso Además de la lectura de los relatos por parte de ambos grupos, se establecía un diálogo con los mismos a partir del análisis comparativo que este sistema les permitía. Esta especie de «informe» inicial, generaba de entrada un nuevo relato polifónico en el que, a través de las coincidencias y disidencias, se podía comenzar a comentar.

- 2) La creación del grupo *Facebook* y el proceso de inclusión del alumnado de tres grupos diferentes. Dos grupos del Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y un grupo de la sede de Soria de la Universidad de Valladolid. Además se incluyó al profesorado de las distintas asignaturas implicadas y algunos profesores invitados de otras universidades, interesados en la experiencia, con los que manteníamos relaciones de cooperación e intercambio en el ámbito de la investigación. El grupo finalmente quedó conformado por 120 estudiantes y 9 profesores y profesoras de cinco Universidades diferentes (Almería, Valladolid, Málaga, Granada y México). El grupo quedó establecido como grupo cerrado y se denominó: «Encuentros y relatos. Experiencias biográficas como experiencia educativa».
- 3) El inicio del proceso de interacción se inicia con la visualización de los diferentes materiales que se colgaban en el grupo *Facebook*. Los materiales eran producciones del grupo y artículos de opinión sobre diversas temáticas del campo educativo que puedan aportar a la reflexión sobre el sentido de la escuela aplicado a las distintas materias. Se inició compartiendo las fotos de los grupos y los primeros avances de los trabajos grupales. Pensábamos que era importante ponerse cara y contexto. Luego se avanzó en artículos de opinión y experiencias de centros y proyectos educativos alternativos. En este momento el profesorado animábamos el debate con el objetivo de romper estereotipos referidos a los roles de profesorado y alumnado, mediante la incorporación de documentos de actualidad que suscitaban la participación. En ningún momento se adoptaron roles de control, sanción o valoración de las aportaciones del estudiantado. En este proceso de interacción se planteó alguna visita o intercambio entre los grupos de Málaga y Soria para avanzar en el conocimiento y relación. Esta actividad pudo concretarse solo con el profesorado de Málaga que se trasladó a Soria para compartir una clase con el alumnado de esa Facultad.
- 4) Valoración de la experiencia mediante el proceso de autoevaluación del alumnado y del profesorado. Al final de la asignatura se le solicita una evaluación al alumnado de todo el proceso de aprendizaje incluida la experiencia de intercambio a través del espacio *Facebook* y se realiza posteriormente una asamblea donde se trabaja con la mirada del profesorado.
- 5) El profesorado implicado en el proyecto de investigación analiza todo el proceso tomando en consideración, en primer lugar, el contenido publicado y compartido por el alumnado. Este análisis de contenido nos permite conocer qué interés, preocupaciones o inquietudes ponen de manifiesto. Este contenido revela visiones sobre qué piensan de la educación, de la enseñanza, de la escuela como institución y de las políticas educativas actuales. Por tanto hay un conocimiento de nuestro alumnado al que no podríamos acceder de otro modo. La implicación emocional, por ejemplo, habla mucho acerca del modo en que están afrontando la profesión y construyendo su identidad profesional.

En segundo lugar, se ha tenido en cuenta la participación en los debates, en la subida de documentos, en la propuesta de temas de debate. Quizás este sea una de las dimensiones más controvertidas, ya que, a pesar de la virtualidad y su carácter ubicuo, no es fácil desprenderse del valor académico de la actividad en tanto que está inmersa en la actividad del grado. Quién participa, con qué finalidad, en qué momentos, etc. son elementos relevantes a considerar. Se participa aportando, pero también «viendo» o marcando me gusta, por ejemplo. También manteniendo conversaciones privadas a las que no teníamos acceso, obviamente, y de las que tenemos solo referencias indirectas. Sin duda hay

procesos de los que no fuimos conscientes hasta que tuvimos la posibilidad de acceder a ellos a través de las evaluaciones y las asambleas con el estudiantado. Esto supone una apertura diferente del proceso.

Por último nos interesa destacar que la actividad de este espacio de *Facebook* se mantuvo aún después de finalizadas las clases. Durante varios meses después se han ido subiendo documentos y comentando. De alguna forma podemos pensar que en este sentido la experiencia ha trascendido del estricto ámbito de las asignaturas.

2.1. Algunas dimensiones que surgen para la discusión

Cómo resultado de esta experiencia y a partir del análisis que hemos planteado podemos establecer algunas líneas interpretativas que nos ayuden a entender y comprender el proceso, así como plantear algunas conclusiones sobre el valor de la misma para la formación del profesorado. Son tres las líneas que emergen de este análisis sobre las que estamos intentando construir nuestra perspectiva. Por un lado, hay un foco relacionado con la propia dinámica de la relación que se establece. ¿Qué hace que sujetos de contextos diferentes en sentidos muy diversos, encuentren de interés reunirse en este espacio virtual? Sin duda hay un reto importante que genera algunas reflexiones. Anteriormente apuntábamos ya la idea de comunidad como un modo de caracterizar el colectivo que se creó. En este caso comunidad orientada hacia lo profesional, en tanto que hay un objetivo común relacionado con la formación para la docencia. En segundo lugar nos planteamos el sentido del aprendizaje mismo que tiene lugar en un contexto tan peculiar y, de algún modo, novedoso. Lo cual nos lleva también a pensar en torno a los aspectos curriculares y de enseñanza. ¿Qué aporta a la formación esta experiencia? En tercer y último lugar no podemos dejar de lado que el objeto de estudio sobre el que se inicia la experiencia son las narrativas escolares de los participantes. Narrativas que ponen en evidencia la experiencia escolar que han llevado adelante cada uno de ellos y de ellas y que, en virtud de su exhibición en *Facebook* se convierten en públicas. Hay una dimensión nueva que cambia el rumbo de las reglas de juego entre lo personal y lo académico, entre lo público y lo privado. Aún cuando los propios relatos no se hacen públicos, los comentarios, valoraciones y debates los ponen en evidencia. Por otro lado, sí se hacen públicos para el conjunto de participantes. Veamos cada una de estas dimensiones.

1) *Compartiendo intereses: ¿Quién está al otro lado?*

Sin duda conectar dos contextos geográficos diferentes con un rasgo común como el de ser estudiantes de grado de educación primaria es una fuente de curiosidad e interés para ellos y ellas. El *Facebook* compartido por los dos grupos de las distintas universidades supone entrar en una habitación llena de gente a la que no conoces pero unidas por lo que se supone que son intereses en común. Surge así la primera curiosidad: ¿Quiénes son? ¿Se parecen a nosotros? ¿Cómo es su facultad? ¿Y sus colegios? ¿Qué nos une?.

En ocasiones como dice Wenger (2001) nuestro deseo de aprender se intensifica cuando nos comprometemos con nuevas prácticas o queremos pertenecer a nuevas comunidades que comparten interés por una temática común. *Facebook* representa un nuevo punto de encuentro a modo de una plaza, una cafetería o cualquier espacio de reunión de jóvenes que buscan mantenerse al margen de la familia, pero también en muchos casos para incluirla, como nos indica Reig (2013). Es un nuevo lugar de socialización que conforma un nuevo modo de comunicación y participación genuina, pero que está mediada por la libertad de movimiento permitida en ese contexto, que, como en cualquier otro espacio de libertad, está basado en la toma de decisiones espontáneas pero también en base a principios.

El espacio común del que hablamos tiene algunas peculiaridades que maneja varios intereses interconectados: las personas, los contextos y el debate educativo que suscitan las noticias, las preguntas,

las reflexiones y las producciones de compañeros/as virtuales. En este contexto el rol del profesorado se transforma; ya no es el que adopta un rol de autoridad incuestionable, sino que se convierte en un participante apasionado, creador y con argumentos; su papel no sólo se centra en el contenido sino en la relación de la comunidad, («netiqueta»³), con propósitos de aprendizaje y construyendo un interés común (Reig, 2013). De este modo, las redes sociales no las pensamos como realidades artificiales y despersonalizadas sino como una práctica personal y social con dinámicas de intereses, controversias, compromiso y participación activa con el entorno de aprendizaje en las que se conjuga una dimensión axiológica a la vez que interactiva.

De acuerdo a esta relación de intereses se puede entender que hay un proceso de construcción de comunidad en el sentido planteado por Wenger (2001), de comunidad profesional. Las comunidades de práctica en las redes sociales suponen un espacio de encuentro entre los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la mejora como futuros docentes. No se puede dejar de lado el carácter intencional de la relación y su vínculo con el proceso de formación docente en el que están inmersos. En este sentido, aún a pesar de las condiciones propias de la ubicuidad, que ya hemos planteado, la participación tiene que ver con el contexto institucional del que surge. De hecho, en alguna medida hay una pérdida de la espontaneidad que puede caracterizar otras situaciones más cotidianas, que se puede constatar, por ejemplo, por la formalidad de algunas intervenciones, el reparo a expresar opiniones (hay muchas vistas de cada entrada, pero los comentarios son limitados, por ejemplo). Esto nos abre a la segunda dimensión.

En este sentido coincidimos con los resultados de la investigación de Serrat (2015), con la que encontramos fuertes paralelismos. En tanto la formación en la Universidad no incorpore estos procesos en un marco de transformación radical de los modelos de formación no resulta fácil generar dinámicas más «naturales» de participación.

2) *Contextos informales de aprendizaje en los muros de la educación formal: Dos paradigmas conviviendo o un mismo paradigma expandido*

Nos encontramos con una paradoja que no ha pasado desapercibida en nuestra experiencia con el grupo interuniversitario de Facebook: creamos un espacio de participación informal, abierto y horizontal en un contexto de educación formal, con una gran presencia de contenido cerrado, guiado y marcado en el diseño curricular del grado y de la asignatura. A ello se añade un proceso evaluador en torno a estos contenidos, con capacidad de sancionar los aprendizajes y darles valor académico. En nuestro caso, planteamos la experiencia interuniversitaria a partir del *Facebook*, como un proceso de aprendizaje vinculado al paradigma socio-crítico de formación del profesorado, relacionado con transformaciones en la identidad del profesorado y de la práctica educativa y social. Esto requiere pasar de la reproducción del contenido a procesos de construcción de conocimiento colectivo crítico, tomando en cuenta los aprendizajes periféricos; es decir, aquellos aprendizajes que se producen en espacios que no consideramos centrales pero que también producen conocimiento (Wenger, 2001).

¿Cómo interpreta el alumnado esta intencionalidad y las nuevas reglas de juego que supone esta experiencia? Una preocupación del grupo de docentes es mantener la coherencia entre la propuesta académica y el trabajo en el *Facebook*. Como ya trabajamos en otro momento (Rivas, Leite y Cortés, 2011), la propia historia académica del alumnado juega en contra de la experiencia, ya que llegan con una fuerte cultura instituida en las reglas de juego convencionales. En este sentido, la participación en el espacio *Facebook*, de entrada, no deja de ser sino una actividad más del currículum; por tanto, sometida a las mismas reglas. Sólo a partir del desarrollo de la experiencia y la constatación de la posición de paridad

³ Relativo al código de ética en la red, la convivencia cibernética

del profesorado se puede empezar a romper esta inercia. La confianza y la credibilidad son dos condiciones esenciales que se construyen en el tiempo y, en este caso, en la red.

Buena parte de nuestra formación como docentes no se da en las aulas universitarias ni en manuales cerrados, mas bien surgen fuera de los espacios institucionales; aunque en muchas ocasiones se producen en colaboración con los procesos de aprendizaje que se dan en contextos institucionales y formales, como las aulas universitarias. Como afirma Juan Freire (2012) «aprendemos de forma expandida. Pero muchas veces nos educamos de forma implosiva, si entendemos como educación lo que sucede en la academia, dentro de los muros de nuestras instituciones educativas» (p.70). Los espacios públicos y las comunidades de interés desde internet nos ofrecen posibilidades ilimitadas que rompen con la linealidad de espacios y tiempos, acorde con un modelo más flexible y abierto (ibídem). Aún así, a menudo esto no es sentido así por el alumnado.

El aprendizaje ubicuo desdibuja las fronteras entre aprendizaje formal e informal y los procesos de aprendizaje individual y colectivo, abriendo las puertas a una experiencia de formación diferente que nos sitúa en la tradición pedagógica y epistemológica de la transformación social y del compromiso educativo (por ejemplo, la que viene de Dewey, Freire, Ferrer y Guardia, Giner de los Ríos, entre otros). Un paradigma, a partir del cual articular transformaciones con el aprendizaje en un espacio poco transitado por la formación pedagógica como el que se produce en las redes sociales puede representar en este sentido un espacio apropiado para llevar adelante estas propuestas desde un escenario expandido, libre y complejo (Zaldivar, 2012). Antes de poner nuevos nombres pensemos en el paradigma en el que se fundamenta y crea, pues como afirma Juan Freire (2012: 76) «Quizás sea el momento de «matar» la idea de educación expandida, antes de que se convierta en un monstruo perverso que «modernice» las prácticas educativas tradicionales, necesitadas de una operación de marketing para evitar su rápida senescencia». La relevancia, de los procesos de aprendizaje a los que nos referimos, es que están orientados a metodologías creativas e interactivas de colaboración.

No podemos terminar este apartado sin hacer referencia a la evaluación, siempre presente y que marca de forma importante el proceso de participación, compromiso y comunicación que pretendemos impulsar, es decir, el aprendizaje informal en contextos formales se conecta con un interés común institucionalizado: la evaluación. La cuestión no queda cerrada en una sola respuesta sino que levanta muchas preguntas ¿quién evalúa?, ¿cómo evaluamos?, ¿todo ha de ser evaluado parcialmente?, ¿dónde nos sentimos evaluados/as?... ¿la evaluación tiene un sentido privado?, ¿como evaluamos sin medición, comparación y competitividad? Pero sobre todo pensamos en cómo la evaluación y su sentido puede abortar un proceso de formación continuado y expandido. Aún cuando desde el principio la experiencia queda al margen de la calificación.

3) *Un espacio para lo privado en un escenario público*

En nuestra experiencia el proceso se inicia con un selfie sugerente del grupo, normalmente con las pizarras, digitales o de tiza, a la espalda y con la tarima como peldaño en el que poder apiñarnos en distintas alturas. Las aulas apenas nos diferencian, ni cómo vestimos, ni cómo posamos,... lo que nos conecta en este momento es la curiosidad por conocernos; lo personal y el aprendizaje no podemos separarlo, la diversidad es una riqueza en cualquier contexto de aprendizaje.

La narrativa y la polifonía de narrativas como eje central de la experiencia en *Facebook* nos ofrece otra dimensión también presente en esta reflexión. El propósito del trabajo con narrativa en la formación supone contribuir al fortalecimiento de las identidades como futuros docentes e investigadores/as. Como sostienen Roque y Lopes (2011) «el ejercicio de escribir sobre si mismo/a contribuye al fortalecimiento de la identidad y el proceso de reflexión sobre la profesión» (p. 36). Abordar la experiencia como un proceso práctico reflexivo, enfatiza la relación teoría práctica como contexto de formación. Concebimos la

práctica, siguiendo la perspectiva de Wenger (2001) ya planteada, como un espacio de construcción y de transformación de conocimiento compartido que favorece la construcción de identidad en un proceso de participación en un grupo que se constituye como «comunidad de práctica».

La capa visible de la experiencia: intervenciones, reflexiones o el número de «visto» en cada noticia, es una parte más de otras muchas capas que se entretajan en lo privado con otros intereses y referentes que se despiertan en el grupo. Las comunidades prácticas virtuales en la universidad como señalan Bozu e Imbernon (2009) se presenta como un recurso para compartir preocupaciones e intereses de la profesión docente que rompe el aislamiento pedagógico de un grupo y un contexto institucional que proporciona el intercambio del conocimiento práctico.

3. Conclusiones

Las comunidades de prácticas virtuales y la experiencia de Facebook entre los distintas universidades constituyen un espacio de construcción de identidad que como afirma Wenger (2001) es un proceso de llegar a ser a la vez que se está siendo. La relación entre la práctica y la identidad parte de que todos las personas tienen conocimiento y no solo una persona; que éste es compartido y al compartirlo nos enriquecemos y lo convertimos en un nuevo conocimiento desde la diversidad. Cómo ya planteamos, la relación es de muchos a muchos, generando, a pesar de los constreñimientos institucionales, nuevas posibilidades de relación y nuevos contenidos teórico-prácticos, con los que construir conocimiento profesional. La base del aprendizaje, como plantean Bozú e Imbernon (2009) es la participación en un proceso de negociación y corresponsabilidad.

El significado de la experiencia nos proporciona algunas claves sobre las que seguir avanzando en la práctica de otros modelos ecológicos de aprendizaje virtuales y presenciales que requiere otro rol de profesorado, de evaluación, otra forma de distribuir, construir y comunicar el conocimiento al mismo tiempo que otro diálogo con la sociedad. Como nos recuerda Reig (2013) sabíamos que teníamos que seguir cambiando la educación, ahora es el momento de cambiarlo en nuevos escenarios en un mismo sentido crítico.

4. Reconocimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación de I+D+I «Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: Análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía», del Ministerio de Economía y Competitividad, con referencia EDU2014-51961-P, coordinado por Juan Bautista Martínez Rodríguez de la Universidad de Granada. La experiencia que se analiza forma parte del PIE «Biografía escolar como herramienta de aprendizaje, reflexión y crítica en la formación inicial del profesorado de educación primaria. BLOEDUCAMOS», coordinado por María Jesús Márquez García de la Universidad de Almería.

5. Referencias

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, XIX (38), 13-20.
- Bartolomé, A. R. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (23), 7-20.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bozu, Z. & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad. Una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Universities and knowledge society*, 6 (1), 1-10.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de 'aprendizaje ubicuo'. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104).

- Cochram-Smith, M., & Lyttle, S. (2002). *Dentro/afuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coffelt, T.; Strayhorn, J. & Tillson, L. (2014). Perceptions of Teachers' Disclosures on Facebook and their impact on credibility. *Kentucky Journal of Communication*, 77 (62), 25-43.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Erjavec, K. (2013). Informal Learning through Facebook among Slovenian Pupils. *Comunicar*, 21 (3), 117-126.
- Fonseca, O. G. (2016). Redes sociales y juventud: uso de Facebook por jóvenes de México, Argentina y Colombia. *Tesis doctoral*. Málaga.
- Freire, J. (2012). Educación Expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? . En R. Díaz & J. Freire (Coords.), *Educación expandida* (págs. 67-84). Sevilla: Zemos98.
- García Gómez, T. & Martínez Rodríguez, J.B. (2015). Redes sociales y dispositivos móviles en la comunicación de los estudiantes de educación secundaria. *Profesorado*, 19(3), 306-324.
- Gewerc, A.; Montero, L. & Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, XXI (42), 55-63.
- Ha, J. (2014). Facebook in a Standard College Class: An alternative conduit for promoting teacher-student interaction. *American Communication Journal*, 16(1), 36-52.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maraver, P., Mojarro, A. & Aguaded, J. I. (2014). Social Network Analysis of a Blended Learning experience in higher education. *Research on Education and Media*, VI(2), 69-78.
- Márquez, M.; Prados, E. & Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas* (24), 113-132.
- Nunes, R. & Meneses, A. (2015). Conectivismo e aprendizagem colaborativa em rede: o facebook no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação* (29), 71-87.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la postuniversidad*. Madrid: Ariel.
- Reig Hernández, D. (2013). Describiendo al hipervínculo. El nuevo individuo conectado. En Reig Hernández, D. & Vilchez, L.F. (Coords.), *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica / Fundación Encuentro.
- Rivas, J. I.; Leite, A. L. & Cortés, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía* (61), 1-20
- Sancho, J. M. & Ornellas, G. (2014). Growing and learning in multidimensional surroundings. Connecting inside and outside school experiences. *Research on Education and Media*, VI(2), 47-58.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones*. Buenos Aires: Gedisa.
- Serrat, N. (2015). Metodologías participativas y Facebook en el ámbito universitario. *Innoeduca. International Journal of Technology and educational innovation*, 1(1), 25-32.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zaldívar, J. I. (2012). De la pedagogía crítica a la pedagogía. La instituciones educativas modernas en el contexto de la web 2.0. En R. Díaz & J. Freire (Coords.), *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.

La participación de los universitarios en la cultura digital de los servicios de e-orientación.

The participation of university students in the digital culture of e-counseling services.

Juan De Pablos Pons¹, Pilar Colás Bravo¹, Teresa González Ramírez¹, Patricia Villaciervos Moreno¹, Jesús Conde Jiménez^{1,2} y Salvador Reyes de Cózar¹.

¹ Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154). Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n .41013 – Sevilla (España). ² Becario del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)

E-mail / ORCID ID: jpablos@us.es / 0000-0001-9147-5965; pcolas@us.es / 0000-0003-3000-075X; tgonzale@us.es / 0000-0001-8738-565X; pvillaciervo@us.es / 0000-0001-9812-5060; jconde6@us.es / 0000-0002-4471-5089; sdecozar@gmail.com / 0000-0001-9602-8988

Información del artículo

Recibido 31 de Marzo de 2016. Revisado 7 de Junio de 2016. Aceptado 18 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Cultura Digital, Alfabetización Digital, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Educación Superior, Servicios de Apoyo.

Resumen

La Universidad de Sevilla (España) ofrece nuevos servicios online entre los que se encuentran los de apoyo y orientación. El servicio de e-orientación está articulado a través de diferentes portales que recogen la información de las actuaciones de asesoramiento ofertadas, así como proporciona orientación online en muchos de los servicios. El éxito de estos servicios dependerá, en gran medida, del grado de participación del alumnado y del aprovechamiento de estos recursos. Por este motivo, el objetivo de este estudio es conocer el grado de conocimiento, utilización, valoración y expectativas de los estudiantes con respecto a los servicios de orientación online que la institución les ofrece. La población objeto de estudio se compone de 57624 universitarios que corresponde al número de alumnos matriculados en Grados en la Universidad de Sevilla. La muestra final se compone de 413 estudiantes de 68 titulaciones diferentes con un nivel de confianza del 95% y asumiendo un error muestral del 5%. La recogida de datos se ha realizado mediante un cuestionario telemático diseñado ad-hoc. Los datos revelan un desconocimiento profundo por parte de los estudiantes de los servicios de e-orientación que se ofrecen. Este fenómeno genera niveles muy bajos de utilización y valoración, centrándose la mayoría de las interacciones en simples consultas de información. Sin embargo, el alumnado muestra una predisposición favorable hacia la mejora y ampliación de los entornos digitales actuales. Los hallazgos obtenidos podrían considerarse como un indicador del nivel de alfabetización digital que poseen los universitarios.

Abstract

The University of Seville (Spain) offers new online services which includes the support and guidance. The e-guidance service is articulated through different sites that offers the information about the counseling and guidance actions, and includes an online form where the students could receive online guidance in many services. The success of these services depend on the participation and the use the students do of these resources. For this reason, the aim of this study is to determine the degree of student knowledge, use, assessment and expectations about online counseling services that the institution offers. The study population consists of 57624 university corresponding to the number of students enrolled in Grades at the University of Seville. The final sample consists of 413 students from 68 different degrees with a confidence level of 95% and assuming a sampling error of 5%. Data collection was performed using a telematic questionnaire designed ad-hoc. The analysis reveals that the students have a great misunderstanding level about the online counseling services offered. This creates very low levels of use and valuation, most focused on simple queries about specific information. Despite these results, the students expectations are very favorable, how shows the students predisposition in the improvement and expansion of existing digital environments. These findings could be considered like an indicator of the digital literacy level.

Keywords:

Digital Culture, Digital Literacy, Information and Communication Technologies, Higher Education, Academic Support Services.



1. Introducción

La educación superior española está intentando ajustarse y responder a las exigencias de los tiempos, en los que el avance tecnológico en la sociedad de la información va acompañado de nuevos desafíos. En este sentido, son evidentes los esfuerzos de las universidades por generar una cultura digital que favorezca los nuevos modelos de comunicación e interacción que el ciberespacio requiere. El estudio de las iniciativas de orientación online de la Universidad de Sevilla pone de manifiesto el compromiso que en este sentido está asumiendo la institución, ofreciendo a sus alumnos diferentes servicios y entornos online desde donde se gestiona y proporciona al alumnado toda la información de las actuaciones de asesoramiento ofrecidas y el acceso a la participación online directa en muchas de estas iniciativas de apoyo. En este escenario, resulta necesario comprobar el aprovechamiento, utilidad y valoración que el alumnado universitario realiza de estos recursos ya que, sin la participación y el compromiso de toda la comunidad universitaria en esta cultura digital, dejaría de tener el sentido para el que fue construida.

1.1. La e-Orientación en la Universidad

Hablamos de e-orientación cuando esta se desarrolla y gestiona a través de entornos virtuales de aprendizaje, esta modalidad no es excluyente con otros tipos de orientación como la tutoría académica o la mentorización. Se trata de un componente más en la labor de ayuda al alumnado que ofrece un servicio acorde con los cambios que está experimentando la docencia universitaria y con el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos cambios están generando distintas formas de aprendizaje en relación a las nuevas tecnologías y según diferentes expertos entre los que encontramos a Sanz (2005), Rivas y Tormo (2003), Sampson *et al.* (2002), Colinas y del Campo (1998), o Gil (1995), es un hecho también en lo que respecta al campo de la orientación y el asesoramiento, en el cual las TIC han recorrido un largo camino en pocos años, propiciando la aparición y el desarrollo de nuevos instrumentos de ayuda a la labor del asesor y del asesorado.

Son muchos los autores que defienden las grandes ventajas que las TIC representan para la orientación, en esta línea encontramos las aportaciones de Pantoja y Campoy (2001); Álvarez (1995); Marco (1995); Repetto *et al.* (1994); Malik y Repetto (1998) o Rodríguez Espinar (1993). Como muestra de ello, Pantoja y Campoy (2001) afirman que las TIC representan un avance sin precedentes al permitir que la orientación alcance cotas muy altas de efectividad en el futuro personal, familiar, académico o profesional de los alumnos, al mismo tiempo que contribuyen a abrir nuevos horizontes a la orientación y situarla mucho más cerca de la realidad social, refiriéndose a la atención a la diversidad, la multiculturalidad o la adecuación personalizada al futuro vocacional y laboral. De forma complementaria, Montserrat y Gisbert (2006) presentan su visión sobre las aportaciones de las TIC a la tutoría: (a) nuevos retos (acceso a las TIC; confianza en la relación tutorial; frecuencia de comunicación tutorial y responsabilidad en la comunicación); (b) menos límites (sin obstáculos de espacio-tiempo; rotura con obstáculos de acceso al intercambio formal e informal; mayor intercambio de información) y (c) igualdad en el intercambio (rotura con obstáculos de raza, edad, género, jerarquía; menos visibilidad de etiquetas sociales).

Como consecuencia de estas virtudes referenciadas, la intervención orientadora a través de medios tecnológicos en niveles universitarios ha ido adquiriendo un hondo calado a la largo de los años. Esta modalidad la ponen de manifiesto autores como Rodríguez Espinar *et al.* (1993), quienes ven en el uso de los ordenadores una nueva forma de realizar, principalmente, la orientación vocacional y consideran que estos sistemas liberan al orientador de tareas informativas y le dejan más libre para desempeñar

funciones de consulta y asesoramiento. Álvarez (1995), que centra la idea de un modelo tecnológico como complemento de la labor desarrollada por el orientador, que hará revertir procedimientos, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos y reflexivos en el tratamiento de la información. Benavent (1999), que incluso considera que, a largo plazo, aparecerán modelos tecnológicos que sustituirán a los modelos básicos al permitir dar respuestas satisfactorias a las necesidades individuales más específicas y desarrollar realidades virtuales. O Bloom (1998), que aboga por un sistema basado en el uso de la web (Internet) como mejor medio para conseguir mejorar la calidad de la orientación. Pese a todas estas reflexiones, analizando la trayectoria de aplicación de la e-orientación universitaria observamos que, incluso en países de larga tradición, los sistemas tecnológicos de orientación más utilizados se configuran como programas informáticos de asesoramiento vocacional (Discover, Choices, Sigi, etc.) más o menos cerrados (Colinas y del Campo, 1998; Sampson y otros, 1997; Sanz, 2005; Seco y Gil, 1996).

En España apenas contamos con tradición en este tema y la experiencia es mínima. Los esfuerzos que se han realizado han sido dispersos y se han centrado mayoritariamente en los niveles educativos de secundaria y bachillerato, en test de orientación vocacional informatizados, en el desarrollo de bases de datos, o en adaptaciones de sistemas anglosajones. Ejemplos de ellos son los programas CESOF, ORIENTA y SAVI-2000 desarrollados en nuestro país. No obstante, hemos encontrado algunas iniciativas que están colaborando a cambiar este panorama, a través del desarrollo de Proyectos de Investigación y de la implementación de Programas de Intervención de Orientación Online en diferentes universidades españolas, como por ejemplo: el Proyecto ORIUN. Orientación Universitaria a través de Internet, subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura en 2003; el Modelo de Orientación Tutorial y Mentoría desarrollado por la UNED, que fue aplicado de forma experimental durante los cursos 2007-08 y 2008-09; y el Proyecto Europeo Stay-In. Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión, financiado por el programa Lifelong Learning Programme Erasmus Multilateral Projects y desarrollado entre 2012 y 2014, en el que colabora la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. A las experiencias anteriores se suman otras en las que se combina la orientación o mentorización presencial con la utilización de medios tecnológicos, como el Proyecto SIMUS promovido por la Universidad de Sevilla, en el que participaron las universidades de Cádiz, Granada, Murcia y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el Proyecto MENTOR, iniciado en 2002-03 en la ETSI de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid, y que actualmente se ha implantado en todos los Centros de la Universidad Politécnica de Madrid, y en otras universidades españolas como la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, este proyecto ha sido además el germen de la que ahora es la Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles que se creó en 2008 y que trata de agrupar las iniciativas de mentoría llevadas a cabo en diferentes universidades españolas.

Para finalizar, señalar que coincidimos con Rivas y Tormo (2003) cuando comentan que previsiblemente estamos ante una nueva era para el asesoramiento informático. Pensamos que el futuro pasa, entre otras cuestiones, por aprovechar el potencial de Internet para y en la orientación y como posibles líneas de investigación y trabajo futuro, cabría:

- Desarrollar mejoras técnicas de las propias herramientas desde el terreno informático, de acuerdo con la filosofía del software libre.
- Desarrollar la aplicación de las TIC en la orientación y el asesoramiento lo que implica la formación de orientadores y asesores en esta área, y, concretamente, en la utilización y aprovechamiento de los instrumentos existentes.
- Desarrollar y hacer realidad la idea del entorno web de trabajo colaborativo y de las comunidades virtuales profesionales.

- Desarrollar líneas de investigación que evalúen la implementación de la tecnología informática en el asesoramiento con el fin de señalar la efectividad de los diferentes programas y herramientas y las mejoras que hacen falta.
- Y, por último, desarrollar el estudio y seguimiento de las herramientas diseñadas y de cómo éstas influyen en la competencia profesional de los orientadores y asesores, en la satisfacción de los usuarios y en la calidad de la educación universitaria.

1.2. *Servicios de Orientación Online en la Universidad de Sevilla*

En el momento actual se están desarrollando cambios profundos en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) que están afectando a los modos de entender la orientación, el asesoramiento y la tutorización que la universidad ha de desarrollar con sus estudiantes desde que ingresan hasta que egresan. De ahí que antes de analizar las necesidades, experiencias orientadoras de nuestros estudiantes y las expectativas que tienen con respecto a los servicios de asesoramiento online de los que les gustaría disponer, nos propusimos dar una visión global y actualizada de los servicios de asesoramiento que existen en la Universidad de Sevilla a los que se accede a través de la web y que están pensados para satisfacer las necesidades del estudiante. Sin duda, en este marco de actuación esta cuestión es un indicador de calidad y de distinción de las universidades que los prestan. Para realizar esta revisión nos marcamos dos objetivos principales que fueron, por una parte, conocer las medidas de atención y orientación de que dispone la Universidad de Sevilla. Por otra parte, se valoró en qué medida las webs ofrecían la información apropiada y el acceso a estos servicios online.

Los resultados obtenidos recogen que actualmente, en la Universidad de Sevilla existe un Sistema Integral de Orientación y Tutoría (US-Orienta), apoyado por el II Plan Propio de Docencia (2013-2016) y coordinado desde el recién creado Secretariado de Orientación. Este Sistema está enfocado al estudiante mediante los servicios de: Orientación para la transición a la universidad proveyendo de un sistema integral de información a través de la Web y mediante los Planes de Orientación y Acción Tutorial –POAT.

US ORIENTA aglutina una serie de servicios, todos ellos accesibles a través de Internet, con los que cubren la trayectoria completa del alumnado (antes, durante y después), es decir, desde su acceso a la universidad hasta después de terminar sus estudios, ofreciendo un servicio de orientación e información online completo. Concretamente, los estudiantes de la Universidad de Sevilla pueden acceder a través de la red a:

- CAT-US (Centro de Atención a Estudiantes): donde se ofrece información online sobre la Universidad y los procedimientos disponibles para los estudiantes antes, durante y después de su paso por la Universidad. <http://cat.us.es/>
- TOURS (Transición a la Universidad de Sevilla): que integra y desarrolla acciones de orientación y tutoría para facilitar que el alumnado realice la transición a la Universidad de una manera óptima. A través de Internet, la Universidad informa de todas las actuaciones específicas que contempla este Plan, sus objetivos, destinatarios, contenidos, materiales y calendario de desarrollo. <http://estudiantes.us.es/programa-tours>
- S.I.C. (Servicio de Informática y Comunicaciones): tiene como fin de dar solución a las necesidades de la Comunidad Universitaria en materia tecnológica. El acceso a estos servicios y herramientas se realiza, así mismo, a través de Internet. <https://sic.us.es/>

- BUS (Biblioteca): a través de su Portal Web se pone a disposición una colección compuesta por más de 2 millones de documentos impresos y electrónicos en múltiples formatos. <http://bib.us.es/>
- La Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la US: es el servicio que articula los recursos necesarios para que los y las estudiantes con discapacidad cuenten con las medidas y herramientas precisas, trabajando a partir de sus propias competencias en igualdad de oportunidades. <http://sacu.us.es/sacu-quehacemos-uaed>
- La Inserción Profesional: estos servicios se ofrecen a través de: I. La Unidad Apoyo al Empleo para universitarios con dificultad de inserción laboral del SACU y II. El Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo (SPEE). A estos servicios como a los anteriores se puede acceder a través de Internet: <http://sacu.us.es/sacu-quehacemos-uaeu> y <http://servicio.us.es/spee/>

Para una mejor comprensión global de los resultados obtenidos tras el análisis documental de los servicios de apoyo y asesoramiento Online que ofrece actualmente la Universidad de Sevilla a su alumnado, presentamos una agrupación de los mismos clasificados en torno a diferentes dimensiones (Tabla 1).

Tabla 1. Servicios de Orientación y Asesoramiento de la Universidad de Sevilla.

Admisión y Titulación	Asistente virtual(Conoce la universidad) Pruebas de acceso, preinscripción, matrícula, notas de corte, plan de estudios, calendario académico, horarios, exámenes, tutorías, etc. Convalidación , traslados de expediente y homologación de títulos Formación complementaria (Cursos)
Becas y Ayudas	Al estudio; Internacionales (Erasmus, Convenios internacionales,...); Laborales de instituciones públicas y privadas
Servicios de Biblioteca	Acceso a las colecciones y fondo interno de la US, fondos digitales (e-books y e-revistas) y bases de datos externas. Formación (Curso de Orientación para Estudiantes (COE))
Orientación y Asesoramiento	Pedagógico (Técnicas de estudio, mejora del rendimiento académico,...) Servicios de apoyo al aprendizaje y el estudio (Red wifi, acceso a portátiles, libros electrónicos, aulas de informática, plataforma de enseñanza virtual, secretaria virtual,...) Psicológico (intervención psico-social, prevención de drogas,...) Laboral (Prácticas en empresas, becas para la inserción laboral, bolsas de empleo, emprendimiento, etc.)
Atención a la Discapacidad y otros Colectivos (Embarazadas, deportistas, violencia de género, etc.)	Gestión de las demandas, figura del estudiante colaborador, interprete de lengua de signos Información sobre los recursos existentes Proyecto CONTIGO (Programas estudiante colaborador, capacita2 o somos capaces)
Participación en Órganos de Gobierno	Derechos y deberes (Estatuto del estudiante y Reglamento general) Participación en Claustro Universitario, CADUS o delegaciones de alumnos Oficina del voluntariado Universitario, mentoría y estudiante interno.

Cuestiones sociales y personales	Idiomas (intercambio lingüístico, oferta de idiomas, certificaciones,...) Recursos de aprendizaje en abierto (OpenCourseWare y RODAS) Bolsa de alojamiento y vivienda y comedores Educación para la salud Apoyo y Asesoramiento: legal y jurídico, a cuestiones económicas, a cuestiones familiares Asociaciones universitarias y Club de antiguos alumnos US Ocio, tiempo libre y actividades culturales (CICUS y SADUS) Comunicación institucional (BOUS y BINUS) y por Facebook y Twitter
---	---

2. Metodología

Para el establecimiento de los objetivos del estudio nos planteamos en primer lugar dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué necesidades de orientación presentan los alumnos de la Universidad de Sevilla a lo largo de su trayectoria académica? ¿Existen actualmente en la Universidad de Sevilla mecanismos de orientación suficientes y adecuados a las necesidades reales de los alumnos? ¿Cuáles de estos servicios de orientación son accesibles para los alumnos de forma online? ¿Conocen y utilizan los estudiantes los sistemas de e-orientación disponibles en la Universidad de Sevilla? ¿Cómo valora el alumnado asesorado las iniciativas de e-orientación que conocen?

Los objetivos de investigación que atenderán tanto a la descripción de los datos, como a la interpretación de estos, se concretan de la siguiente manera:

- a) Identificar las necesidades de orientación y asesoramiento del alumnado de la Universidad de Sevilla a lo largo de su trayectoria académica.
- b) Analizar la participación del alumnado en los sistemas de orientación online que ofrece la institución.
- c) Describir el conocimiento, utilización y valoración que el alumnado universitario realiza de los servicios de e-orientación de los que disponen.
- d) Conocer las expectativas de los estudiantes respecto a la necesidad de mejorar la orientación online de la Universidad de Sevilla.

Este estudio adopta un diseño descriptivo tipo encuesta haciendo uso de procedimientos cuantitativos para el análisis de la participación y compromiso del alumnado universitario con los servicios de asesoramiento online que ofrece la Universidad de Sevilla. El diseño elegido nos permite conocer las necesidades, usos, valoraciones y expectativas de los estudiantes con respecto a la e-orientación. El alumnado de la Universidad de Sevilla es la población objeto de estudio, ya que ellos son los usuarios potenciales de los servicios de e-orientación. La muestra participante asciende a un total de 413 estudiantes, la Tabla 2 resume sus características.

Tabla 2. Características del Alumnado Participante en el Estudio

VARIABLES	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	223	54%
	Hombre	188	45,5%
Edad	17 a 22 años	204	49,4%
	23 a 26 años	127	30,8%
	27 a 30 años	56	13,6%
	Más de 30 años	26	6,3%

VARIABLES	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes Extranjeros	Sí	26	6,3%
	No	378	91,5%
Tiempo que llevan estudiando	Hasta un año	60	14,5%
	1-2 años	82	19,9%
	2-3 años	86	20,8%
	Más de 3 años	185	44,8%
Han estudiado en otra universidad	Sí	54	13,1%
	No	355	86,0%
Nivel de estudios	Grado o equivalente	309	74,8%
	Máster o equivalente	55	13,3%
	Doctorado o equivalente	14	3,4%
	Otro	35	8,5%
Modalidad Formativa	Presencial	330	79,9%
	No presencial	18	4,4%
	Ambos	56	13,6%

Tenemos una muestra bastante equilibrada respecto al género de los encuestados, ya que el 54% eran mujeres y un 45,5% hombres. Casi la mitad de los estudiantes, tenían edades comprendidas entre los 17 y 22 años y un 30,8% tenían entre 23 y 26 años. Por tanto, podemos decir que la muestra era eminentemente joven. Encontramos, por otro lado, que un 6,3% de la muestra eran alumnos extranjeros. Respecto al tiempo que los alumnos encuestados llevaban estudiando, el 44,8% señalaron la opción de más de 3 años; rozando el 20% encontramos a estudiantes de 2 a 3 años y de 1 a 2 años. Además el 86% indicaron que No habían estudiado en otra universidad anteriormente. En el momento en que realizaron la encuesta, el 74% cursaban grado o equivalente. Muy por detrás en número tenemos los que realizaban un máster universitario o estudios de doctorado. Estas titulaciones casi el 80% de la muestra las cursaban de forma presencial. Para terminar esta descripción, queremos indicar que han participado en el estudio alumnado de 68 titulaciones diferentes, entre grados, másteres, doctorados y licenciaturas en proceso de extinción. Nuestro objetivo era poder abarcar a una amplia representación de la oferta académica de la Universidad de Sevilla y podemos considerar que este objetivo fue alcanzado.

Como instrumento y procedimiento de recogida y análisis de datos se utiliza la técnica de encuesta, concretamente se diseñó ad hoc un Cuestionario que fue administrado a los estudiantes de forma telemática. Con él indagamos en las opiniones de los estudiantes sobre los problemas que tienen durante sus estudios, sus experiencias con los servicios de e-orientación y asesoramiento online y sus puntos de vista sobre las iniciativas que en el futuro deberían ser mejoradas en las universidades. El instrumento con preguntas abiertas, de opción múltiple y escalas de tipo Likert, incluye cuatro bloques de contenido diferentes: (1) Datos de Identificación; (2) Necesidades de Asesoramiento Experimentadas; (3) Experiencia con los Servicios de E-Orientación para Estudiantes y (4) Posibilidades de Mejora de los Servicios de E-Orientación de tu Universidad. Los datos se analizaron mediante técnicas estadísticas descriptivas y representaciones gráficas haciendo uso de medios informáticos y programas de análisis específicos, entre los que destacamos el software científico SPSS v.22, que permitieron realizar los procedimientos más adecuados en cada caso.

3. Resultados

3.1. Necesidades de Asesoramiento de los Alumnos de la Universidad de Sevilla

Para conocer concretamente cuáles eran los tipos de necesidades o áreas de asesoramiento y orientación donde los estudiantes universitarios requerían más apoyo les pedimos a los encuestados que señalaran si habían tenido o no, alguno de los problemas que se les mostraban listados en el cuestionario. Esta clasificación de problemáticas se elaboró a partir de un análisis documental previamente realizado.

Vemos en los resultados que, de entre los problemas mostrados, los más padecidos por el alumnado han sido los Relacionados con los estudios (horarios, exámenes, etc.); los Problemas de orientación; y las Dificultades económicas. El 20% de los estudiantes encuestados han confesado haber tenido problemas en estas categorías. A estas le siguen cuestiones relativas a las Salidas profesionales (18,1%), al Entorno Familiar (12,3%) y al Alojamiento (8,5%). En mayor o menor medida todas las áreas posibles de demanda han registrado datos positivos, lo que implica que a todos estos problemas hay que intentar darles respuesta desde la institución universitaria.

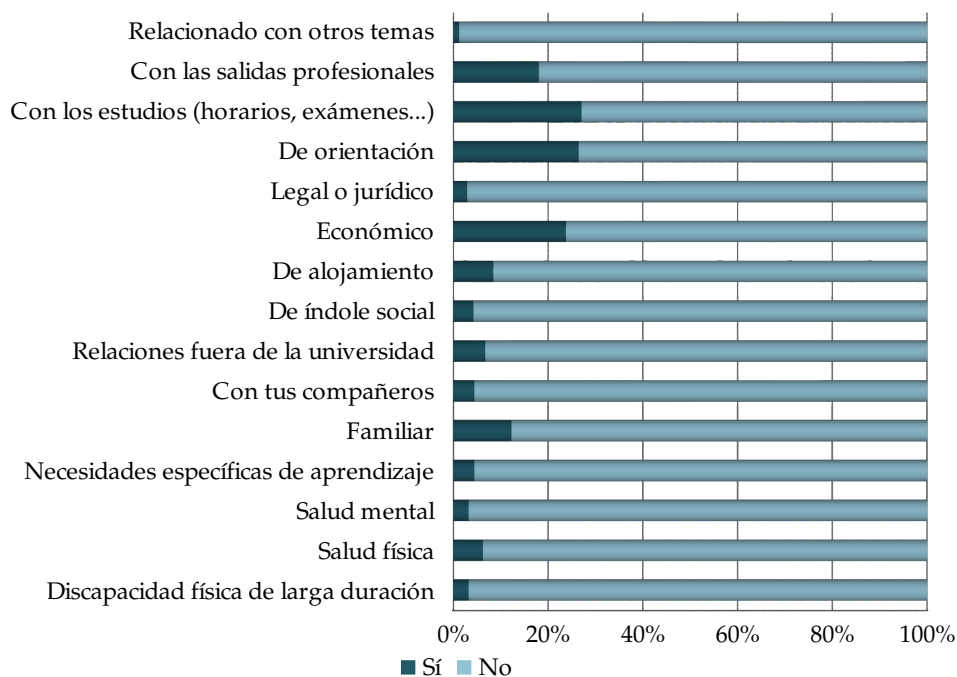


Gráfico 1. Problemas concretos experimentados por los encuestados

Para indagar en los apoyos recibidos, les preguntamos a los estudiantes que, en caso de haber receptado alguna ayuda, qué persona o servicio se la proporcionó. Les facilitamos un listado de posibilidades para que nos indicaran de quién o de qué partía el asesoramiento.

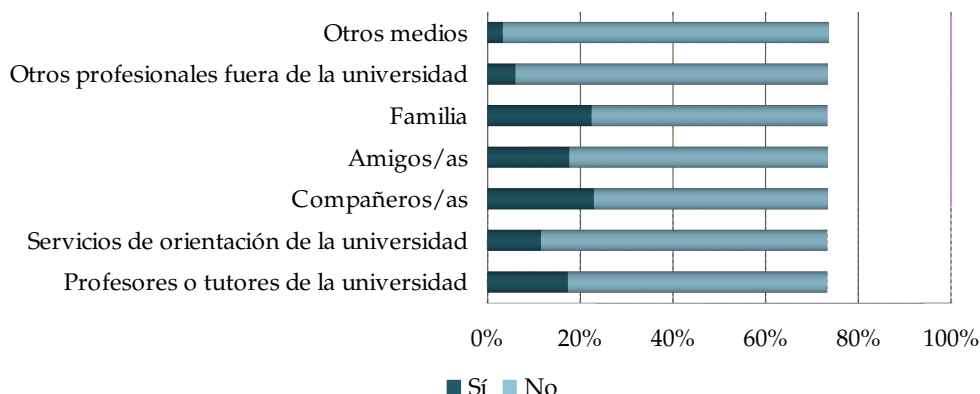


Gráfico 2. Asesores de los estudiantes

Es muy curioso, a la vez que decepcionante para la institución universitaria comprobar cómo, para buscar ayuda, los estudiantes recurren en mayor medida a sus Compañeros, a los que le siguen su propia Familia y su Grupo de amigos. Esta situación, en la que tan solo un 11,6% de los estudiantes con alguna dificultad afirman haber recibido ayuda por parte de los Servicios de Orientación de la Universidad, es cuanto menos, lamentable, ya que nos consta, y así se expuso en los apartados anteriores de este artículo, que la Universidad de Sevilla cuenta con herramientas para atender todas estas demandas y que todos estos servicios son accesible de forma online conformando la oferta de e-orientación institucional. Por tanto, el problema debemos buscarlo en la insuficiencia de estos, en la falta de información y difusión hacia los alumnos, o en el difícil acceso a los mismos para la comunidad universitaria.

3.2. Participación en los Servicios de Orientación Online de los Estudiantes de la Universidad de Sevilla

La primera pregunta que quisimos resolver fue si los estudiantes conocían la existencia de los servicios de e-orientación que ofrece la Universidad de Sevilla. La gran mayoría de los estudiantes desconoce si en su universidad se ofrecen o no servicios de orientación online, el 56,1% de los encuestados manifiestan su ignorancia sobre este asunto abiertamente. Pero quizá es aún más alarmante el caso de alumnos que afirman que No existen estos servicios, que son 8,5% de la muestra. Estos y los anteriores suman un 64,6% de universitarios que no acudirá, ni se beneficiará de estas ayudas cuando se encuentren en dificultades. Para el 35,4% de los encuestados que declararon conocer la existencia de los servicios de e-orientación se formuló la siguiente cuestión, en la que debían seleccionar, entre una clasificación presentada, los servicios concretos que su universidad ofrecía.

De los resultados podemos deducir que, aunque el desconocimiento general de los servicios de e-orientación de la Universidad de Sevilla es manifiesto, los más conocidos son, en este orden: (1) Los servicios de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc. (2) Los servicios de información sobre el funcionamiento y la ubicación de los servicios. (3) Los servicios de información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos. Todos ellos tienen un denominador común, son meramente informativos.

A los anteriores les siguen los servicios de apoyo a problemas de estudio y apoyo a la orientación profesional, reconocidos ambos por un 25% de los estudiantes encuestados. El resto de los servicios mostrados los conocen menos del 15% de los estudiantes, destacando negativamente por su omisión los servicios de apoyo a problemáticas familiares; apoyo a cuestiones sociales; apoyo a cuestiones jurídicas; y apoyo a cuestiones de salud mental. Estas áreas de asesoramiento llevan asociadas problemáticas de

mayor calado para el estudiante, requieren en todos los casos una ayuda profesional y podrían derivar en situaciones de abandono o exclusión si no se abordan de forma adecuada.



Gráfico 3. Conocimiento de los servicios de e-orientación que se ofrecen en la universidad

Respecto a estos mismos servicios de e-orientación, les preguntamos a los alumnos que habían afirmado conocerlos, con qué frecuencia los habían utilizado y, en su caso, qué calificación les darían. La escala de valoración propuesta en el cuestionario para estimar la frecuencia de uso de los servicios de apoyo online fue: Nunca, A veces y A menudo. Y, en el caso de la valoración los encuestados debían elegir entre: Muy Pobre, Pobre, Normal, Bueno y Muy Bueno. Lo primero que nos llama la atención es el porcentaje tan alto de alumnos que no han contestado a esta pregunta porque declararon previamente su desconocimiento sobre estos recursos ofrecidos por la universidad. De aquellos que sí han contestado a esta cuestión y, por tanto, afirmaron conocerlos, la mayoría nunca los ha utilizado y, en los pocos casos en que han recurrido a ellos, lo hicieron de manera ocasional, con una frecuencia muy baja (Gráfico 4).

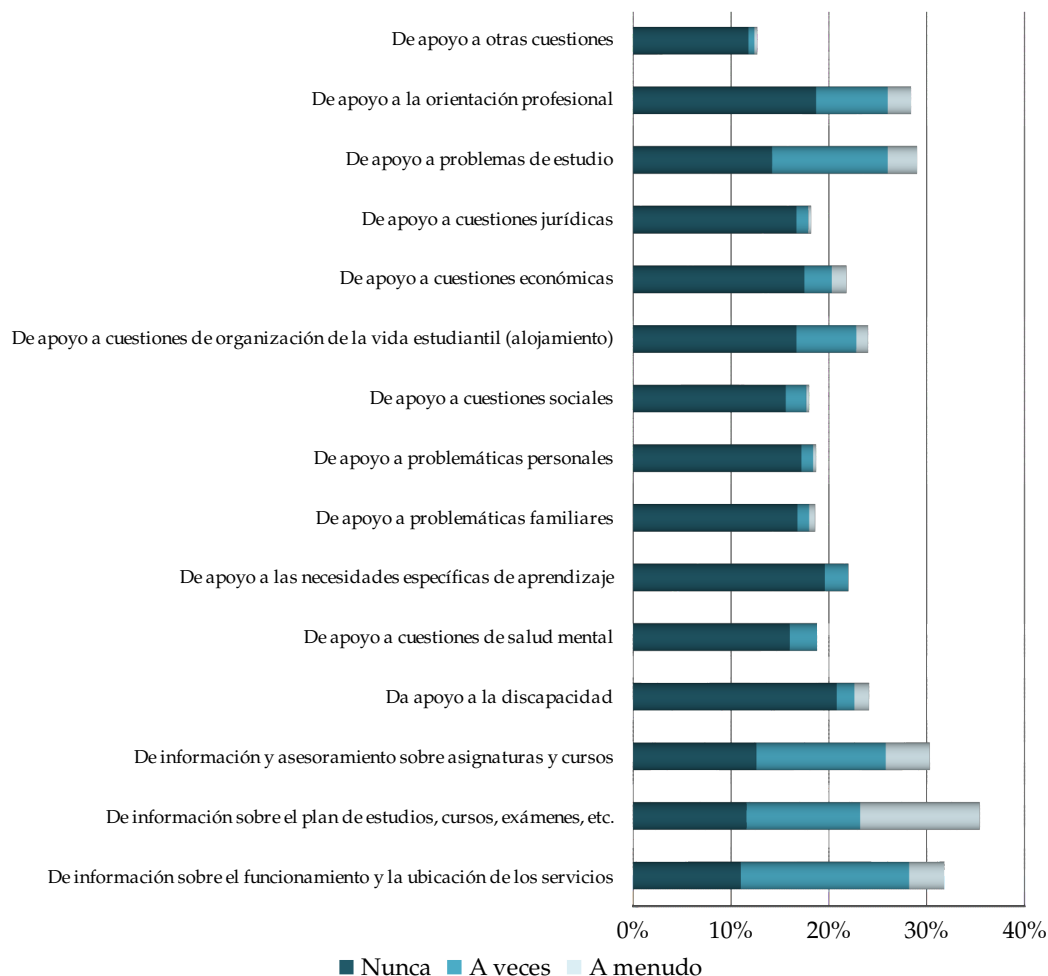


Gráfico 4. Frecuencia de utilización de los servicios de la universidad

Los servicios más utilizados con bastante diferencia, resultaron ser los de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etcétera; los de información sobre el funcionamiento y la ubicación de los servicios y los de información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos. De nuevo recursos únicamente de consulta directa.

Pasando ahora a comprobar los resultados de las valoraciones realizadas, observamos que, como es tónica habitual, el porcentaje de alumnos que responde a esta pregunta y califica estos servicios es muy bajo. En esta ocasión, a los encuestados que no conocían los recursos de asesoramiento universitario se les unen aquellos que, aun sabiendo de su existencia, nunca los han utilizado. Por tanto, la mayoría de los servicios son valorados únicamente por menos del 15% de la muestra. No obstante, analizaremos la opinión de este reducido grupo de alumnos respecto al servicio utilizado.

Aunque el alumnado no mantiene una opinión unánime respecto a la actuación de los servicios de e-orientación universitarios, los mejor valorados son nuevamente los servicios de: Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.; Información sobre el funcionamiento y la ubicación de los servicios; e Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos. Un segundo grupo aventajado lo conforman los servicios de apoyo a Problemas de Estudio y los de Orientación Profesional. Estos

resultados son consecuencia directa del mayor conocimiento de los mismos confirmado por los estudiantes y, por ende, la mayor frecuencia de utilización declarada.

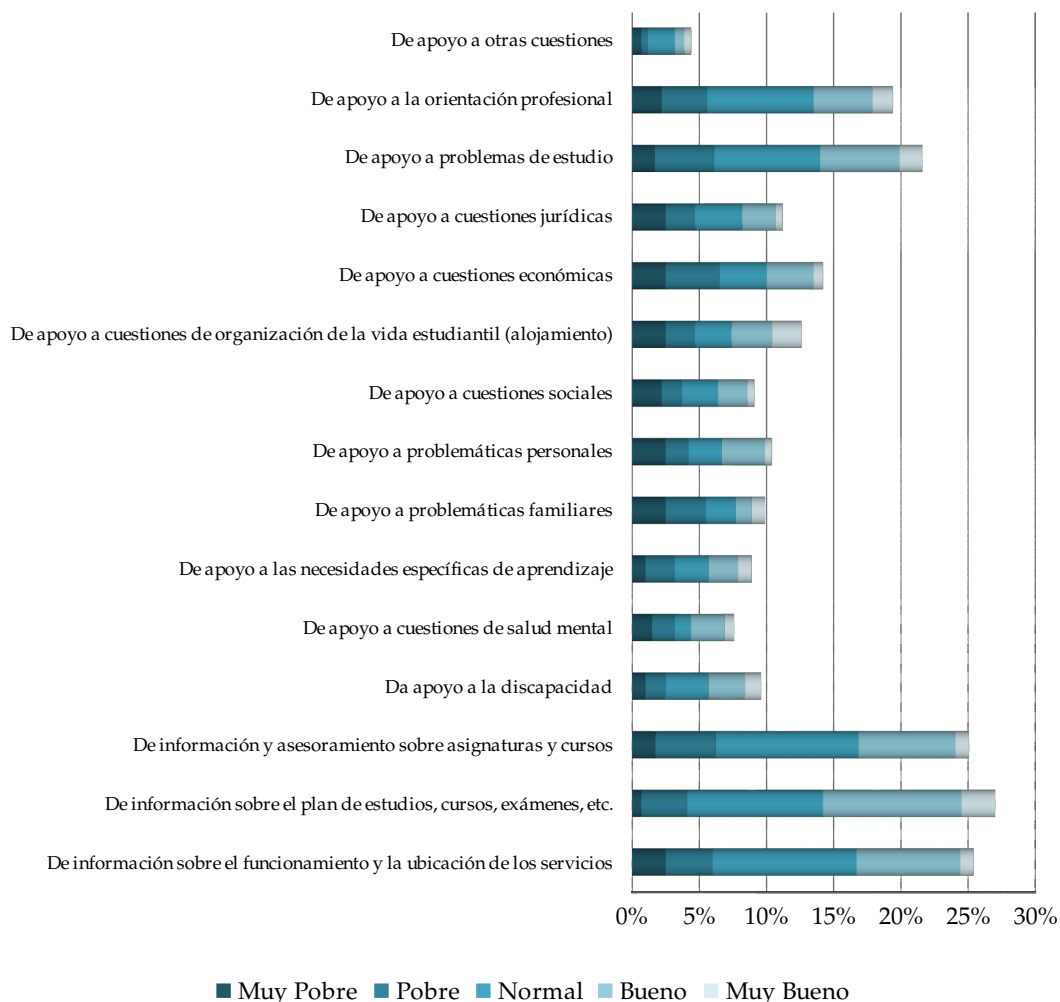


Gráfico 5. Calificación de los Servicios de E-Orientación de la Universidad

Una vez comprobada la necesidad de asesoramiento de los estudiantes y la precariedad en los recursos a los que poder acudir, ya sea por insuficiencia o por desconocimiento de los mismos, nos interesó indagar en la opinión de los estudiantes sobre qué servicios de orientación consideraban más urgente mejorar y si encontraban plausible la posibilidad de incorporar en su Universidad iniciativas nuevas al respecto.

3.3. Servicios de e-Orientación deseables en la Universidad

Para dar respuesta a este objetivo analítico se formularon las siguientes cuestiones: ¿Crees que los servicios de e-orientación a los estudiantes se podrían mejorar? y ¿Te gustaría tener en tu universidad una guía sobre los servicios de orientación y asesoramiento online? Para ambas preguntas los encuestados responden mayormente «sí». El 65,5% considera que los servicios de e-orientación a los estudiantes se podrían mejorar, y el 75,8% desearía tener en su universidad una guía sobre los servicios

de orientación y asesoramiento online. Aunque encontramos algunos alumnos que no se posicionan tajantemente al respecto, el porcentaje que se muestra en desacuerdo con estas cuestiones en mínimo, no llegando a suponer un 10% de la muestra en ninguno de los casos. Parece evidente, por tanto, que los estudiantes reclaman más y mejores prácticas de asesoramiento.

4. Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en este estudio han detectado un desconocimiento profundo de los estudiantes acerca de los servicios de e-orientación ofrecidos por la Universidad de Sevilla, que se traduce en una baja utilización de estos servicios. Este dato contrasta con las necesidades de orientación que demandan los alumnos encuestados, donde se han obtenidos puntuaciones positivas para casi todas las áreas consultadas. Estos datos se ven reforzados, además, por el tipo de uso que los alumnos hacen de los servicios de orientación. Los hallazgos revelan que estos usos son principalmente de tipo informativo o a modo de consulta sobre temas relacionados con el devenir de las asignaturas como horarios, exámenes, etc. Aunque es cierto que los alumnos han manifestado este tipo de necesidades como prioritaria, no podemos ignorar que existen otras de carácter personal o psicológico que no están siendo atendidas y que también son demandadas por los estudiantes (problemas familiares, económicos, salidas profesionales, etc.).

Tal como se ha comentado a lo largo de este artículo, muchos, si no todos, de estos servicios demandados por la comunidad de estudiantes están siendo ofrecidos actualmente por la Universidad. Esta brecha existente entre la oferta de servicios de orientación y el aprovechamiento que los universitarios hacen de los mismos puede prestarse a una doble interpretación. De un lado, y poniendo el foco en los estudiantes, podemos ofrecer una interpretación cultural. Los resultados demuestran que cuando los estudiantes se encuentran con problemas siguen acudiendo a compañeros, amigos o familiares como principales figuras de orientación. Esto pone de relieve la importancia de la interacción o la cercanía a la hora de crear vínculos o círculos de confianza. Por otro lado, y centrándonos en la institución, podríamos hacer una lectura crítica de los datos y realizar una interpretación organizativa. Si bien es cierto que las instituciones son cada vez más sensibles a las demandas y necesidades de los estudiantes, no basta con crear los servicios de orientación y apoyo, sino que hay que dar un paso hacia adelante y hacer llegar estos servicios a todos los universitarios. La falta de información o conocimiento mostrada por los alumnos denota una falta de comunicación institución-estudiante que no solo no está permitiendo atender a los estudiantes, con las consecuencias que eso conlleva (desmotivación, abandono, etc.), sino que, además, se están desaprovechando recursos muy valiosos a distintos niveles (humanos, económicos, temporales, etc.). Por tanto, consideramos que es necesario que la Universidad genere canales de comunicación sólidos, que le permita hacer llegar la información de sus servicios a todos los miembros de la comunidad de universitarios y contribuya a generar vínculos de confianza entre estudiante e institución, lo que desemboque, a medio o corto plazo, en la creación de una cultura universitaria de orientación robusta, eficaz y eficiente, sensible a las necesidades individuales y generadora de climas positivos.

5. Referencias

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Benavent, J. A. (1999). La Orientación Psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: una mirada al futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 53-62.
- Bloom, J. W. (1998). The ethical practice of Web Counseling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(1), 53-59.

- Buendía, L., Salmerón, H., López, R. González, D., Ortiz, L., Biosca, E. y López, J. (2003). *Informe final del Programa Interactivo de Orientación Universitaria a través de Internet (ORIUN). Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades*. Resolución de 27 de enero de 2003 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades.
- Colinas, I. y Del Campo, M.E. (1998). Programas informatizados para el desarrollo vocacional. *Actas del XV congreso de la AIOEP*, 25-32.
- Gil, J.M. (1995). Sistemas informáticos utilizados en el asesoramiento y la información vocacional. *Revista galega de psicopedagogía*, 10-11(7), 397-407.
- Malik, B., & Repetto, E. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 363-376). Barcelona: Ciss Praxis.
- Marco, R. (1995). La tecnología informática en el asesoramiento vocacional. En F. Rivas (ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 383-417). Madrid: Síntesis.
- Montserrat, S. y Gisbert, M (2006). *E-tutoría. Desarrollo y gestión de la tutoría académica en el marco del EEES*. La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning (EDUTEC). Tarragona.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L. M. Villar (coord.), *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 95-128). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Repetto, E. et al. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rivas, F. y Tormo, M. J. (2003). Tecnología informática en los sistemas de asesoramiento vocacional: desarrollos y tendencias. En F. Rivas, *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación* (pp. 495-527). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Sampson, J. P.; Kolodinsky, R. y Greeno, B. (1997). Counseling on the Information Highway: future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development*, 75, 203-212.
- Sampson, JR J.P., Lumsden, J. A., y Carr, D. L. (2001). Computer-Assisted Career Assessment. En J. Kapes y E. Whitfield (eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments* (4ª ed.) (pp. 47-63). Alexandria, VA: National Career Development Association.
- Sánchez, C. (2009). Red de Mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 11-25.
- Sánchez, C., Almendra, A., Jiménez, F. J., Melcón, M. J. y Macías, J. (2009). Proyecto Mentor en la Universidad Politécnica de Madrid: un sistema de mentoría para la acogida y orientación de alumnos de nuevo ingreso. *Sistemas, Cibernética e Informática*. 6(1), 64-71.
- Sánchez, M., Manzano, N., Martín, A., Oliveros, L., Rísquez, A. y Suárez, M. (2009). Desarrollo de un Sistema de Orientación Tutorial en la UNED: Primeros resultados del programa de mentoría. *Revista Mentoring & Coaching*, 2, 39-55.
- Sanz, J. (2005). *Nuevas Tecnologías Aplicadas al Asesoramiento Vocacional. Diseño de Software y Servicios de Apoyo Telemático*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón, España. Recuperado a partir de <http://www.thesisenxarxa.net/TDX0129107131542>
- Seco, J. y Gil, J.M. (1996). El uso de la informática en el asesoramiento vocacional. *Psicología Educativa*, 2(1), 9-33.
- Vidal, J., Díez, G. y Vieira, M. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- Villaciervos, P. (2016). *Diseño, experimentación y evaluación de un proyecto de e-orientación destinado a la inclusión de estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Ciudadanía digital y bienestar de las mujeres rurales en las redes sociales.

Rural women's digital citizenship and well being in social networks.

Rocío Jiménez Cortés

Grupo de investigación Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (HUM-833). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n - 41013 – Sevilla (España).

E-mail / ORCID ID: rjimenez@us.es / 0000-0003-1622-5805

Información del artículo

Recibido 26 de Marzo de 2016. Revisado 14 de Junio de 2016. Aceptado 18 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Mujeres Rurales, Ciudadanía, Tecnología Digital, Bienestar, Redes Sociales.

Resumen

La práctica de la ciudadanía digital en condiciones de equidad es uno de los principales retos políticos ante las nuevas formas de vida social, política y económica que emergen con el impacto de las TIC. El ejercicio de una ciudadanía digital activa se resume en el derecho y la capacidad para participar plenamente en la sociedad de la información con confianza, de forma segura y aprovechando al máximo su potencial en beneficio personal. Esta investigación se ocupa del grado en que las mujeres que viven en zonas rurales ejercitan su ciudadanía digital a partir del estudio de prácticas digitales concretas como la gestión de su identidad en red y la participación democrática en redes sociales. En la investigación se sigue un diseño cuantitativo basado en encuestas personales a 478 mujeres rurales andaluzas con distintos perfiles. Los resultados muestran un ejercicio de la ciudadanía digital moderado con diferencias en función del nivel educativo de las mujeres y del tamaño de su red. El estudio muestra prácticas digitales necesarias para que las mujeres rurales participen activamente en estos nuevos entornos en los que se construye la ciudadanía. De acuerdo con otros estudios, este trabajo muestra a las redes sociales como la tecnología digital con mayor potencial para la inclusión digital de las mujeres rurales y desvela cómo determinadas prácticas digitales activan la participación ciudadana e impactan en su bienestar.

Abstract

Keywords:

Rural Women, Citizenship, Digital Technologies, Well Being, Social Networks.

The practice of the digital citizenship in conditions of equity is one of the principal political challenges for the social, political and economic new life forms. These changes emerge with the impact of the new digital technologies. The digital active citizenship is the right and the aptitude to take part in the society of the information with confidence and security. Women's digital citizenship was a key to maximum exploitation of the benefits of ICT. This research studies the degree in which the rural women exercise his digital citizenship across a particular practices as the management of his identity and the democratic participation in social networks and its relation with the well-being. This research follow a quantitative design based on surveys to 478 rural women from Andalusia with different profiles. The results show an moderated exercise of the digital citizenship with differences to educational level and the size of the network. The study shows digital practices necessary for rural women to actively participate in these new environments in which citizenship is built. According to other studies, this study shows social networks like digital technology with the greatest potential for digital inclusion of rural women and reveals how certain digital practices activate citizen participation and impact on their well being.



1. Introducción

El ejercicio de una ciudadanía digital activa, en condiciones de equidad, es uno de los principales retos políticos ante las nuevas formas de vida social, política y económica que emergen con el impacto de las TIC. Las directrices establecidas por la Agenda Digital Europea 2020 plantean como un objetivo la inclusión digital para que la ciudadanía acceda, en igualdad de condiciones, al espacio común digital europeo. Concretamente, la Agenda digital para España, en el marco del Plan de Inclusión Digital, insta a prestar una especial atención a sectores de la población con mayor riesgo de exclusión digital, como son la población que vive en zonas rurales, las personas mayores, con bajos ingresos o bajo nivel formativo.

La investigación actual sobre inclusión digital también se centra, en línea con las directrices de la política internacional y nacional, en la relevancia de la incorporación de determinados sectores de la población al uso de las TIC (Novo-Corti, Varela-Candamio y García-Álvarez, 2014; Salcedo, Alfama y Cruells, 2013; Vergés, 2012). Las mujeres, especialmente, las mujeres mayores, las mujeres que viven en zonas rurales o con bajo nivel formativo requieren sensibilización y confianza hacia el uso de las TIC, un acceso de calidad a Internet y habilidades digitales que les permitan satisfacer sus necesidades de salud, de formación, de entretenimiento, de gestión con la administración pública y de aprovechamiento de los servicios digitales. Solo así, estas mujeres pueden ejercer una ciudadanía digital activa y aumentar su inclusión digital (Castaño, Martín y Vázquez, 2008; Lin, Tang y Kuo, 2012).

Las mujeres de zonas rurales constituyen un colectivo en riesgo de exclusión digital. Estudios muy actuales, muestran la situación de las mujeres rurales en España (Novo-Corti, Varela-Candamio y García-Álvarez, 2014; Del Prete, Calleja y Gisbert, 2011) y ponen de manifiesto que para ellas resulta muy complicado combinar el trabajo o las actividades educativas con responsabilidades cotidianas, ya que, estas mujeres son el centro de las actividades agrícolas. Así, estos estudios señalan que la exclusión digital de las mujeres se debe a una combinación de problemas de acceso, falta de habilidades en TIC y actitudes negativas hacia las TIC. Otros estudios internacionales en el ámbito rural investigan el acceso y uso de internet por parte de las mujeres como herramienta para la innovación y el emprendimiento social (Cheng, Sinha, Shen, Mouakkad, Joseph y Mehta, 2012).

En este trabajo nos centramos en los constructos de ciudadanía digital y bienestar. Por un lado, el ejercicio de una ciudadanía digital activa se conceptualiza como el derecho y la capacidad para participar plenamente en la sociedad de la información con confianza, de forma segura y aprovechando al máximo su potencial en beneficio personal. La ciudadanía digital es la manera de comunicarnos con la esfera pública a través de la participación online (Mossberger, Tolbert y McNeal, 2008) y requiere acceso regular y efectivo a Internet y habilidades para el uso de la tecnología. No obstante, la ciudadanía digital se mide a través de las prácticas digitales, es decir, del tipo de actividades que se realizan en Internet (Mossberger, Tolbert y Hamilton, 2012). Por ello, en nuestro trabajo nos centramos en dos prácticas digitales concretas para el estudio de la ciudadanía digital: la participación democrática en las redes sociales y la gestión de la identidad en red. Concretamente, las redes sociales forman parte de las tecnologías emergentes con una mayor repercusión en los procesos de desarrollo de la ciudadanía digital (Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2011). Las redes sociales permiten participar en la esfera pública a través del intercambio de opiniones, del debate sobre temas de interés ya sean personales, sociales, políticos, etc. y promover así, una ciudadanía activa y deliberativa. El tipo de prácticas que favorece el uso de redes sociales está muy relacionado con la participación ciudadana e incluso con la acción cívica y la concienciación colectiva sobre temas políticos, medioambientales, de salud, etc.

Las mujeres rurales deben participar en estos nuevos procesos sociales a través de las redes digitales haciendo que sus voces sean escuchadas. Desarrollar este tipo de prácticas ciudadanas significa

formar parte de la cultura participativa en las que sean reconocidas sus contribuciones y sientan cierto grado de conexión social con la red. Esto implica 'formar parte de la cultura digital' (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel, 2006: 3). El mismo acto de participar supone un grado de responsabilidad con respecto al conocimiento, compartir experiencias e informaciones con otras personas, supone un papel activo como ciudadanas de pleno derecho. No obstante, hay estudios que indican que el grado de participación y el compromiso cívico en redes, está en función de las características de la red social. En este sentido, el estudio de Gil de Zúñiga y Valenzuela (2011), indica que las personas con redes más grandes están más comprometidas con la participación social y las prácticas cívicas que las que tienen redes más pequeñas. De forma complementaria, estos autores también ponen de manifiesto que cuando las relaciones con las personas de la red son más estrechas, las intervenciones en las redes dando opiniones personales sobre diversos temas sociales son menores que cuando los vínculos con las personas de la red son más débiles.

El ejercicio de una democracia real transcurre por prestar atención a estas prácticas actuales de ciudadanía digital. En este sentido, además de la participación democrática a través de las redes sociales, resulta clave el desarrollo de una identidad en el territorio digital que se caracterice por 'la apropiación significativa de competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias que permitan interactuar con la información y recrearla de un modo crítico y emancipador' (Area y Pessoa, 2012: 20). Los estudios sobre la construcción de la identidad en hábitats digitales (Kimmons y Veletsianos, 2014; Kimmons, 2014; Wenger, White y Smith, 2010) muestran que es una práctica clave en la configuración de una comunidad y que tiene impacto en la eficacia comunicativa, en la confianza y en el aumento de la participación social (Minocha, 2009). Por ello, consideramos importante la gestión de la identidad en red como práctica online en el estudio de la ciudadanía digital.

Paralelamente, el bienestar, constituye una condición necesaria en el intento de que las mujeres tengan presencia y formen parte de los entornos digitales como ciudadanas de pleno derecho. En este sentido, Kuo, Tseng, Lin y Tang (2013) y Liu y Yu (2013) mantienen que las prácticas de las mujeres en el entorno digital tienen que estar orientadas por la confianza y la seguridad, de tal manera que cubran sus necesidades pero también influyan en su calidad de vida y les aporten bienestar. Las TIC tienen el potencial de mejorar la calidad de vida de las mujeres de zonas rurales y les pueden dar un mayor control sobre sus vidas, satisfacción y liberación (Del Prete, Calleja y Gisbert, 2011). Así, la investigación tiene que procurar desvelar las claves para que las mujeres no queden excluidas del mundo digital, pero también tiene que velar porque esa inmersión se haga pensando en ellas, contando con que les suponga una satisfacción personal y les genere bienestar.

En esta investigación, conceptualizamos el bienestar partiendo de las aportaciones de Diener (2000). Este autor plantea que el bienestar incluye las respuestas emocionales de las personas y los juicios globales de satisfacción con la vida. Las aportaciones de este autor parten de la teoría de la evaluación que explica el bienestar subjetivo como una realidad compuesta por dos componentes, uno cognitivo, la satisfacción y otro emocional, el balance afectivo. En este sentido, ambas dimensiones: satisfacción y emociones se incorporan en nuestro trabajo para medir el bienestar.

2. Metodología

Teniendo en cuenta las bases teóricas expuestas y el estado de la cuestión, pasamos a detallar la finalidad y los objetivos del trabajo.

2.1. Objetivos

Este trabajo se centra en conocer el grado en que las mujeres rurales ejercen la ciudadanía digital en las redes sociales y su relación con el bienestar. Así, ante la diversidad de prácticas digitales que las mujeres realizan en las redes sociales y que forman parte del ejercicio de su ciudadanía digital, seleccionamos dos de ellas: la gestión de la identidad en red y la participación democrática en las redes sociales. Así, nos interesa también conocer en qué medida las mujeres sienten bienestar. Los objetivos específicos de esta investigación son:

- a) Conocer el grado en que las mujeres que viven en zonas rurales ejercitan su ciudadanía digital a partir del estudio de la gestión de su identidad en redes sociales y de la participación democrática en las redes sociales.
- b) Conocer si existen diferencias en el ejercicio de la ciudadanía digital en función al perfil de las mujeres y en función de los rasgos de la red social.
- c) Indagar en el impacto que tiene el ejercicio de la ciudadanía digital de las mujeres en las redes sociales en su bienestar.

2.2. Participantes.

La selección de mujeres rurales se realiza mediante un muestreo estratificado por cuotas, según edad y nivel educativo en la provincia de Sevilla. El criterio para incluirlas en la muestra es tener un perfil en redes sociales con una antelación de al menos un año. La muestra final está compuesta por un total de 478 mujeres lo que supone un tamaño adecuado para un error muestral inferior al 5% (con un nivel de confianza del 95.5% y $p = q = 50\%$). En cuanto a las características de la muestra, el 96.9% de las mujeres es de nacionalidad española. El 39.7% tiene estudios universitarios y un 12.7% no tiene estudios. El 24.7% tiene entre 20 y 25 años, el 32.3% tiene entre 26 y 39 años, el 32.1% tiene entre 40 y 54 años y el 10.8% tiene más de 55 años.

2.3. Instrumentos y medidas.

Para la medida de la ciudadanía digital contamos con una escala de 10 ítems tipo likert dividida en dos dimensiones y elaborada al efecto: una orientada a la medida de la gestión de la propia identidad en las redes (5 ítems con valores entre 0 y 4) y otra destinada a la medida de la participación social en las redes (5 ítems con valores entre 0 y 4). Ambas contienen ítems que abordan la participación activa de las mujeres en la cultura digital y recogen prácticas relacionadas con la construcción de la identidad en entornos digitales según las aportaciones de la literatura científica especializada (Kimmons y Veletsianos, 2014; Jenkins *et al.*, 2006; Kimmons, 2014; Wenger, White y Smith, 2010). El análisis de la fiabilidad y validez de la escala se desarrolla a partir de un análisis factorial de componentes principales a través del software SPSS v.22. La escala global ofrece un coeficiente muy elevado de fiabilidad (Alfa de Cronbach, .807). El cálculo de la fiabilidad compuesta, con el programa *SmartPLS 0.2*, medida propuesta por Werts, Linn y Jöreskog (1974), aporta para cada dimensión de la escala una alta fiabilidad. Para los ítems sobre las prácticas de gestión de la identidad la fiabilidad compuesta es de $\rho_c = .9680$ y para los ítems relacionados con la participación democrática en las redes sociales, $\rho_c = .9485$. El estudio de la validez muestra altas saturaciones de los ítems en el componente principal.

Para la medida del bienestar se emplean dos escalas que se usan de forma independiente. Por un lado, una escala tipo likert para la medida de la satisfacción vital con las redes (5 ítems con valores entre 0

y 4). El diseño de esta escala se basa en una adaptación de la escala de Satisfacción con la Vida (Atienza, Balaguer y García-Merita, 2003; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Pons, Atienza, Balaguer y García-Merita, 2002). Esta escala es el principal referente empírico en el estudio del bienestar. La aplicación de análisis factorial ofrece un indicador muy elevado de fiabilidad (Alfa de Cronbach, .858) y de fiabilidad compuesta ($\rho_c = .9819$) para la nueva escala de satisfacción vital con las redes.

Se diseña al efecto una escala gráfica de 10 puntos sobre bienestar emocional basada en un diferencial semántico tipo Osgood enfrentando tres grupos de emociones de forma bipolar que reflejan a su vez diferentes intensidades emocionales (alta, media y baja intensidad). La escala se basa en el modelo bifactorial circunflejo de la emoción (Kercher, 1992) y en el concepto de balance afectivo de Diener (2000). Según el modelo circunflejo de la emoción, los afectos que aparecen en posiciones opuestas deberían presentar una correlación inversa entre sí, ya que representan los extremos de una misma dimensión (por ejemplo, eufórico-aburrido). Esta estructura ha recibido un considerable apoyo empírico en análisis factoriales siendo importante que las dimensiones empleadas sean ortogonales (Mayer y Shack, 1989). Se realiza un análisis factorial y el cálculo de Alfa de Cronbach, encontrando un elevado indicador de la fiabilidad (Alfa de Cronbach = .856) y altas saturaciones en el componente principal que explica el 75% de la varianza total. Se aplica un procedimiento basado en mínimos cuadrados para la evaluación del modelo de medida, obteniendo un elevado valor de fiabilidad compuesta, $\rho_c = .9759$.

2.4. Procedimiento.

El procedimiento de recogida de la información se realiza a través de agentes de igualdad de la Diputación de Sevilla que canalizan la recogida de datos, previa formación, a través de los Puntos de Información a la Mujer (PIMs) realizando entrevistas a cada mujer en su propio municipio. La recogida de datos se efectuó durante los meses de marzo, abril y mayo de 2012. Se emplea una declaración firmada de confidencialidad por parte de las agentes y un consentimiento informado de las mujeres donde se explica el carácter anónimo y voluntario de la encuesta así como, los objetivos de la investigación.

El procedimiento de análisis se basa en un análisis descriptivo de cada uno de los ítems de las escalas y un análisis exploratorio de las variables para conocer su estructura y distribución. La escala de ciudadanía digital (0-40 puntos) se obtiene a través del sumatorio de los ítems relativos a la gestión de la identidad y a la participación democrática en redes. Se aplican pruebas de contraste paramétricas (ANOVA) previa comprobación de la distribución normal de las variables con la prueba Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad de las varianzas con la prueba de Levene. Se aplican pruebas no paramétricas para la variable bienestar emocional que no se distribuye según la ley normal en todos los grupos considerados. Se aplican pruebas de correlación a través de r de Pearson y regresión lineal, para el estudio de la relación de la variable ciudadanía digital con la variable bienestar y con sus dimensiones: satisfacción vital con las redes y bienestar emocional.

3. Resultados

Los resultados muestran una práctica moderada de la ciudadanía digital en las mujeres de zonas rurales ($M = 19.688$, $DT = 6.142$). En el gráfico 1 se puede observar el aumento de la frecuencia de puntuaciones en la zona central de la distribución. La recodificación de la variable en tres niveles de práctica de la ciudadanía digital (pasiva, moderada y activa) ofrece que el 75.9% de las mujeres ejercita de forma moderada la ciudadanía digital a través de las redes sociales frente al 12.9% en el que se observa el ejercicio de una ciudadanía digital activa.

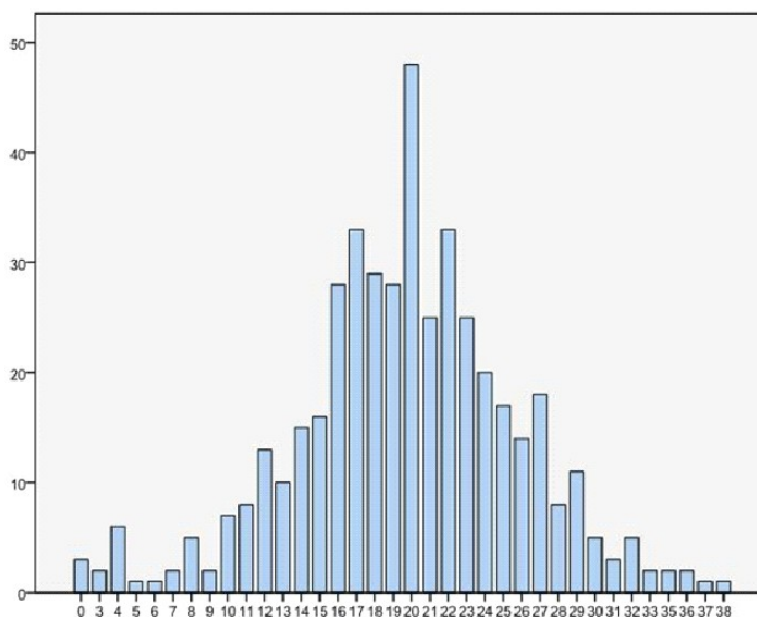


Gráfico 1. Frecuencias en el ejercicio de la ciudadanía digital de las mujeres rurales.

La exploración de cada una de las dimensiones de la ciudadanía digital consideradas indica que las actividades relacionadas con la gestión de la propia identidad en las redes sociales resultan escasas ($M = 8.61$, $DT = 4.128$).

Tabla 1. Descriptivos de los indicadores del ejercicio de la ciudadanía digital en redes sociales

Ciudadanía digital	Ítems	M	DT
Prácticas de gestión de la propia identidad en las redes sociales	Participando en la red social obtengo seguridad y confianza en mí misma	1.51	1.138
	La red social me permite visualizar y cambiar aspectos de mí con los que no estoy satisfecha	1.09	1.041
	La red social me facilita algunas metas y objetivos personales	1.24	1.129
	En general me siento orgullosa de mis intervenciones en la red social	1.93	1.103
	Me muestro tal como soy en mi red social	2.83	1.110
Prácticas de participación democrática en redes sociales	En mi red social no tengo miedo de expresar opiniones opuestas al resto de personas	2.40	1.217
	Me preocupa que juzguen y critiquen en la red aspectos que expongo sobre mi vida personal	1.40	1.306
	Cuando participo en la red me guío por mis propios valores y no por los de los demás	2.96	1.117
	Me incomoda expresar mi opinión en las redes cuando se trata de asuntos polémicos	1.74	1.328
	Puedo mantener mis opiniones aunque sean cuestionadas en mi red social	2.54	1.183

El 63.6% de las mujeres reconoce mostrarse tal y como es en las redes sociales, por lo que un alto porcentaje muestra una identidad sólida tanto online como offline. En cuanto a la percepción sobre sus intervenciones y reputación en la red, el 41.8% se siente suficientemente orgullosa con sus intervenciones, lo que denota que gestiona su identidad en el entorno digital desde sus principios y valores, de forma confiada en las propias opiniones. Así, un 48.5% de las mujeres considera que, la participación en la red social no está relacionada con la seguridad y confianza en sí mismas. No obstante, para un 52.5%, la

actividad en la red impacta y refuerza la autoestima, aspecto clave para la participación ciudadana. En cuanto a la oportunidad que dan las redes sociales para alcanzar metas y objetivos personales, solo un 3.6% de las mujeres lo percibe así. En relación a la capacidad para reconocer y emplear la red social como una vía para cambiar y mejorar aspectos personales con los que no están satisfechas, los resultados muestran que un notable 64.4% de mujeres, considera que la actividad social en las redes se convierte en un importante medio para cambiar aspectos de ellas mismas y de su identidad con los que no están satisfechas.

La participación democrática de las mujeres en las redes sociales se considera media-alta ($M = 11.03$, $DT = 3.352$). El 40.20% de las mujeres se guía totalmente por sus propios valores y no por los de otras personas cuando participa en la red. Un alto porcentaje (84.2%) practica el debate social manteniendo sus opiniones aunque sean cuestionadas en la red social. El 46.9% de las mujeres considera que sus prácticas en las redes sociales se caracterizan por expresar sus opiniones opuestas al resto de personas sin sentir miedo. El 24% de las mujeres puede expresar su opinión ante temas polémicos sin sentirse incómodas. En relación a la capacidad para distanciarse de críticas emitidas en la red social hacia sus vidas personales, el 33% de las mujeres se distancia emocionalmente de los juicios y críticas que se hacen en la red sobre aspectos de su vida personal.

Se aprecian diferencias significativas en el ejercicio de la ciudadanía digital en función del nivel educativo (Test de Levene 1.290, $p = .273$, $F = 2.783$, $p = .026$). La prueba HSD de Tukey muestra diferencias entre el grupo de mujeres sin estudios ($M = 21.53$, $DT = 7.806$, $p = .035$) y con estudios universitarios ($M = 18.87$, $DT = 5.446$). Son las mujeres con estudios universitarios las que muestran un menor nivel en este tipo de prácticas. Lo que nos lleva a explorar las características de estos grupos buscando posibles interpretaciones, como las que mostramos a continuación.

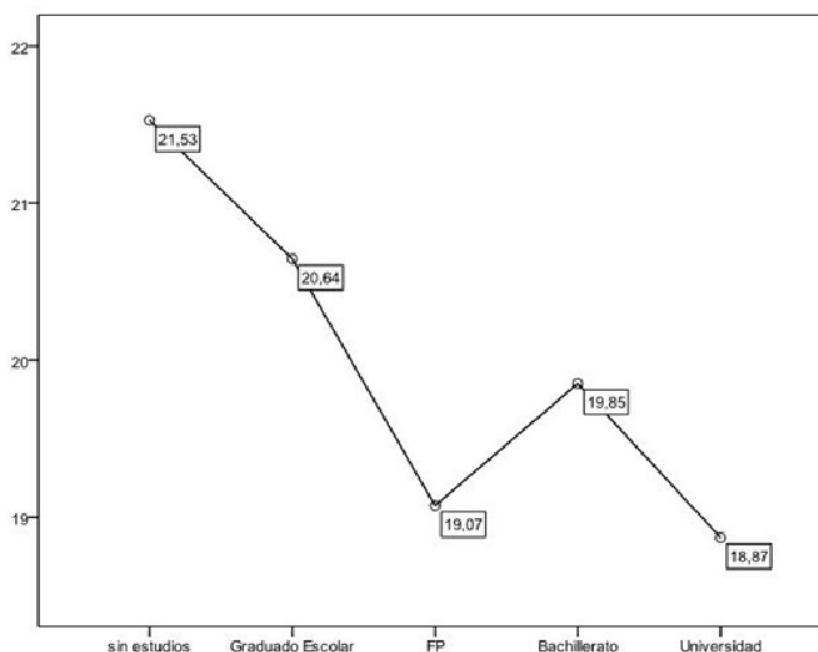


Gráfico 2. Diferencia de medias en el ejercicio de la ciudadanía digital en redes según nivel educativo.

Tabla 2. Prueba post hoc HSD de Tukey para el nivel educativo.

Ciudadanía digital		
Tukey HSD, $p = .062$		
Nivel estudios	N	Conjunto para alfa .05
		1
Universidad	177	18.87
FP	81	19.07
Bachillerato	54	19.85
Graduado Escolar	76	20.64
Sin estudios	57	21.53

A través de las pruebas de contraste de medias no se aprecian diferencias significativas en el ejercicio de la ciudadanía digital en función de los cuatro grupos de edad considerados. Una agrupación de la variable edad en dos grupos (mujeres de menos de 39 y de más de 40) permite explorar el dato según la brecha generacional. El gráfico 3, muestra que el 68.3% de las mujeres con estudios universitarios tiene menos de 39 años, mientras que el 64.4% de las mujeres sin estudios tienen más de 40. Esto implica que el dato sobre las prácticas consideradas de ciudadanía digital según el nivel educativo de las mujeres puede ser explicado a través de la brecha generacional.

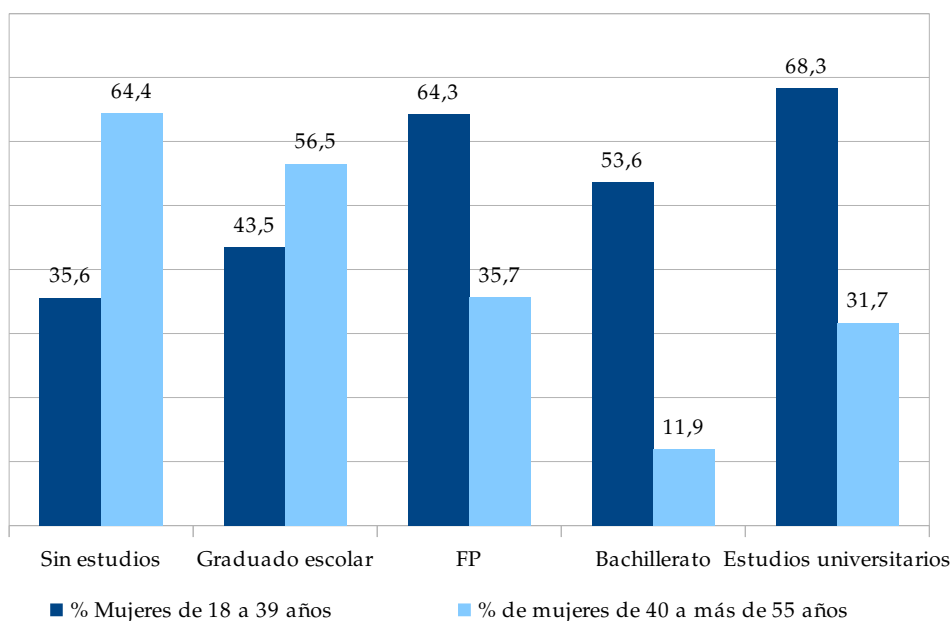


Gráfico 3. Porcentaje de mujeres según nivel educativo y edad.

Se observan diferencias significativas en el ejercicio de la ciudadanía digital en función del tamaño de la red (Test de Levene, $.443$, $p = .722$, $F = 5.076$, $p = .002$). La prueba HSD de Tukey muestra diferencias entre las mujeres con un tamaño de su red pequeño (0-50 personas) ($M = 1.93$, $DT = .430$, $p = .030$) y las mujeres con un tamaño de la red grande (100-200 personas) ($M = 2.21$, $DT = .509$, $p = .030$). En este caso, el ejercicio de la ciudadanía digital es más elevado en las mujeres con una red social grande.

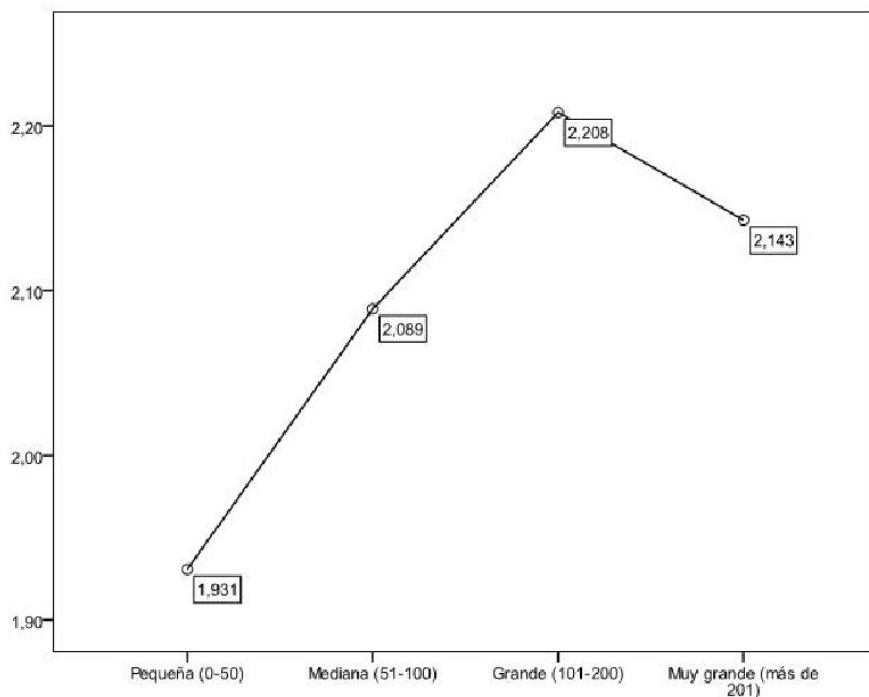


Gráfico 4. Diferencia de medias en la ciudadanía digital según el tamaño de la red.

Tabla 3. Prueba post hoc HSD de Tukey para el tamaño de la red social.

Ciudadanía digital			
Tukey HSD			
Tamaño de la red social	N	Conjunto para alfa .05	
		1	2
Pequeña (0-50)	101	1,93	
Mediana (51-100)	45	2,09	2,09
Muy grande (más de 201)	28	2,14	2,14
Grande (101-200)	24		2,21
p		.170	.653

Para estudiar la relación entre ciudadanía digital y la satisfacción vital con las redes se emplea la prueba r de Pearson. Esta prueba arroja una correlación de .631 con un nivel de significación de .000, indicando una alta relación entre ambas variables. De forma complementaria, la r de Pearson para ciudadanía digital y bienestar emocional es de .359 con un nivel de significación de .000, mostrando relaciones significativas entre ambas variables. La regresión lineal indica que la ciudadanía digital predice la satisfacción vital que sienten las mujeres en las redes sociales y su bienestar emocional. La prueba del tamaño del efecto muestra que la variable ciudadanía digital explica el 45.6% de la satisfacción vital con las redes ($F = 9.806$, $p = .000$, $R^2 = .456$) y el 24.6% del bienestar emocional en las redes ($F = 3.806$, $p = .000$, $R^2 = .246$).

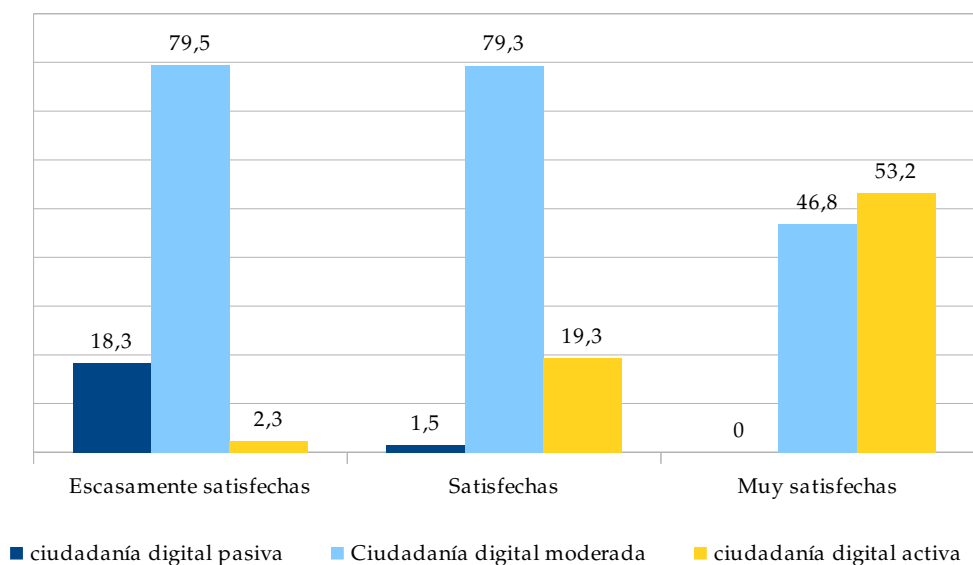


Gráfico 5. Porcentaje de mujeres según el grado en que ejercitan su ciudadanía digital y el grado de satisfacción vital con las redes sociales

El gráfico 5 refleja que el 53.2% de las mujeres muy satisfechas con las redes sociales son ciudadanas activas en el entorno digital. En cuanto al bienestar emocional, la recodificación de los valores de la variable en tres grupos (grado bajo, medio y alto), muestra que el 50.2% de las mujeres alcanza un nivel medio de bienestar emocional y el 38.7% un nivel alto. Se aprecian diferencias significativas en función de la edad ($\chi^2 = 7.789$, $gl.3$, $p = .051$) y del nivel educativo ($\chi^2 = 36.646$, $gl.4$, $p = .000$). El grupo de mujeres con edades comprendidas entre 26 y 39 años es el que menor bienestar emocional tiene con respecto a otros grupos (U de Mann Withney = 8183.000, $p = .021$).

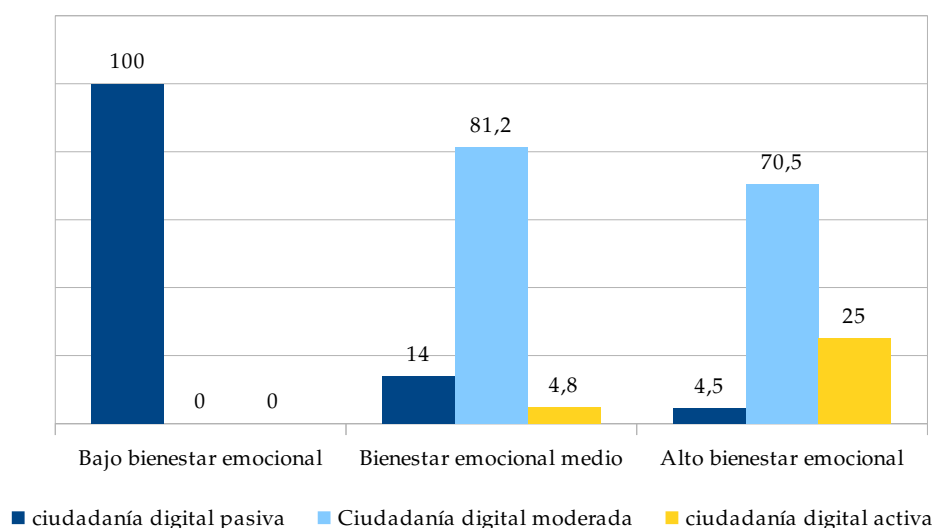


Gráfico 6. Porcentaje de mujeres según el grado de ciudadanía digital y el grado de bienestar emocional.

El gráfico 6 indica que el 25% de las mujeres con alto bienestar emocional en las redes muestra el ejercicio de una ciudadanía digital activa.

4. Discusión y conclusiones.

En relación con el primer objetivo un alto porcentaje de mujeres de zonas rurales muestra una actividad moderada en el ejercicio de la ciudadanía digital en redes sociales. Solo un pequeño porcentaje pone de manifiesto el ejercicio de una ciudadanía digital activa. A pesar de que las mujeres son usuarias mayoritarias de las redes sociales, las actividades para las que las usan no están prioritariamente relacionadas con la participación en procesos democráticos de construcción del discurso social ni se implican inicialmente en actividades que requieren revisar y gestionar la propia identidad en contextos online. Así, recientes estudios (Vega, Bosch y Rebollo, 2015) indican que, las mujeres rurales comienzan a usar las redes sociales por la necesidad de dar respuestas a demandas de su entorno familiar aunque se ven envueltas en nuevas oportunidades y desafíos en el contacto con estas tecnologías digitales. Estas autoras indican que, cuando las mujeres descubren nuevas posibilidades comienzan a realizar otras prácticas como la participación cultural y social o el desarrollo de la propia identidad. De tal manera que, su actividad como ciudadana de pleno derecho responde a un recorrido vital que transcurre por diferentes procesos de aprendizaje informal en el terreno digital de los que forman parte la gestión de la identidad y la participación en redes (Jiménez-Cortés, 2015). Estas nuevas dinámicas son las que mayor repercusión tienen sobre su capital social (Son y Lin, 2008).

En nuestro estudio, la gestión de la identidad se relaciona especialmente, con la transparencia identitaria de las mujeres en la red social y con la reputación y el orgullo sentido hacia sus intervenciones, haciendo hincapié en elementos satisfactorios de sus prácticas digitales (Lara, 2011). Así, un elevado porcentaje de mujeres reconocen mostrarse tal y como son en las redes sociales. Para Lara (2011), la identidad que se construye en el espacio virtual es de dominio público, por ello, se debe saber gestionar y ser conscientes del alcance, difusión e impacto que tienen las propias actuaciones ya que, pueden afectar a su propia privacidad, reputación y a la de otras personas, por lo que la percepción del valor de las propias intervenciones desde un plano consciente es fundamental en el ejercicio de una ciudadanía digital responsable. Estudios sobre Facebook y la construcción de la identidad (Kimmons, 2014; Kimmons y Veletsianos, 2014; Zhao, Grasmuck y Martin, 2008) consideran que esta red obliga a mantener una identidad única por las características de su interfaz, con escasas posibilidades para la fragmentación identitaria. Kimmons y Veletsianos (2014) ponen de manifiesto que hay aspectos tecnológicos de las redes sociales que generan linealidad en la expresión de la identidad y hacen que sea problemático o irreconciliable con una visión transitoria de la misma. No obstante, consideramos que se precisa mayor indagación desde metodologías cualitativas que permitan trazar otros enfoques interpretativos a estos datos sobre la identidad en entornos digitales desde una perspectiva de género.

La participación democrática de las mujeres en las redes sociales como práctica de la ciudadanía digital se considera media-alta. Esta actividad se caracteriza por formas de actuar muy vinculadas a sus valores, mostrándose escasamente influidas por las demás personas. De forma similar, el estudio de Kimmons (2014) apunta a que las personas participan en las redes sociales de acuerdo a formas que consideran aceptables para los demás, considerando que esta participación, es una expresión directa de su identidad y del sentido de sí mismas. Esto coincide también con lo planteado por Greenhow y Robelia (2009), quienes observan que los perfiles en redes sociales abiertos por las personas participantes en su estudio, son auténticas y veraces en cuanto a la expresión de la identidad real. No obstante, estas personas permanecen abiertas a la reflexión y al autodescubrimiento personal. Así, las personas estudiadas, retratan y reflejan en las redes sociales diferentes aspectos de sí mismas y muestran identidades coherentes con lo que piensan, con quien son y cómo se comportan. Diversos estudios,

apuntan a la relevancia que tienen estas formas de actuar para el ejercicio de una ciudadanía digital activa, siendo las redes sociales un espacio idóneo para aumentar el capital social (Gil de Zúñiga, Jung y Valenzuela, 2012, Valenzuela, Park y Kee, 2009).

En este sentido, participar en comunidades, donde poder expresar libremente opiniones, capacita para la acción cívica. Consideramos que este es un elemento clave para la ciudadanía digital por su contribución a la creación de culturas participativas. No obstante, también hay estudios muy actuales que plantean la necesidad de realizar investigaciones con diseños longitudinales y experimentales que profundicen en la relación entre los medios digitales y la participación y el compromiso cívico (Theocharis y Lowe, 2016).

En relación con el segundo objetivo, el análisis del ejercicio de la ciudadanía digital en función de los diferentes perfiles de las mujeres, muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto a su nivel educativo y al tamaño de la red social. Concretamente, existen diferencias en el ejercicio de la ciudadanía digital activa entre las mujeres sin estudios y las mujeres con estudios universitarios. Este dato, puede ser interpretado en función de la brecha generacional, ya que, como hemos puesto de manifiesto, en nuestro estudio, la mayor parte de las mujeres de más de cuarenta años tienen niveles de estudios más bajos con respecto a las más jóvenes. No obstante, también puede ser interpretado desde el punto de vista de las características de las redes sociales de uno y otro grupo o incluso desde las nuevas alfabetizaciones digitales (Giones, Serrat y Brustenga, 2010; Lara, 2011). En cuanto a las características de las redes sociales y de su uso, hemos comprobado que las diferencias encontradas entre las mujeres sin estudios y con estudios en el ejercicio de la ciudadanía digital activa no están relacionadas con la intensidad de uso de las redes. Buscando otra interpretación, desde el punto de vista de las nuevas alfabetizaciones digitales, los resultados de diversos estudios indican que la alfabetización digital no es compartida igualmente entre todos los grupos de edad y que esta idea de que la generación más joven es más hábil en la cultura digital que la anterior, debe ser considerada con cautela. Así, por ejemplo, Eshet-Alkali y Amichai-Hamburger (2004) y Eshet-Alkalai y Chajut (2005), indican que los participantes más jóvenes muestran mayores habilidades foto-visuales, que implican entender las instrucciones y los mensajes que aparecen de forma visual y gráfica. Así como también, sus estudios, basados en el análisis de tareas, muestran que las personas jóvenes tienen una mayor capacidad para permanecer orientadas y no perderse en Internet mientras se navega utilizando dominios de conocimiento complejos. También, estos autores, señalan que las personas de más edad muestran mayor dominio de habilidades relacionadas con la creación de nuevos significados o interpretaciones, como por ejemplo, las habilidades relacionadas con la evaluación crítica de la información, claves para el tipo de prácticas de ciudadanía digital que estamos describiendo. El ejercicio de una ciudadanía digital activa requiere nuevas competencias digitales que permitan formar parte de la sociedad de la información (Simsek y Simsek, 2013).

En cuanto al tamaño de la red, nuestros hallazgos coinciden con los resultados del estudio de Gil de Zúñiga y Valenzuela (2011). En este sentido, las mujeres con redes sociales de mayor tamaño muestran un ejercicio más activo de ciudadanía digital. No obstante, como indica el estudio de Couldry, Stephansen, Fotopoulou, MacDonald, Clark y Dickens (2014) los ejemplos más sólidos de ciudadanía digital son aquellos en los que las conexiones digitales se complementan con las prácticas sociales fuera de línea.

En la investigación que presentamos se han detectado patrones diferenciales en el bienestar emocional en función de la edad, siendo las mujeres más jóvenes las que muestran un menor grado de bienestar. Lo que indica la importancia de analizar pormenorizadamente las prácticas de ciudadanía digital en los distintos grupos generacionales e incluso al interior del grupo de las personas más mayores (Salcedo, Alfama y Cruells, 2015).

En relación con el tercer objetivo, se sabe que los entornos en red como Facebook o Twitter permiten crear espacios de aprendizaje, cooperar, establecer vías de apoyo, etc., lo que supone para las mujeres un aprendizaje y un refuerzo de su bienestar (Kuo, Tseng, Lin y Tang, 2013; Liu y Yu, 2013). En nuestro trabajo se señala la relación que existe entre la prácticas de ciudadanía digital y el bienestar. El ejercicio de una ciudadanía digital activa por parte de las mujeres rurales se muestra una variable predictora de la satisfacción vital con las redes y de su bienestar emocional. Se demuestra así, que la participación en procesos democráticos en red tiene el potencial de mejorar la calidad de vida de las mujeres de zonas rurales y les pueden dar un mayor control sobre sus vidas y satisfacción (Del Prete, Calleja y Gisbert, 2011). La participación social y la gestión de la identidad son prácticas de ciudadanía digital que se relacionan con el bienestar de las mujeres rurales e influyen en que se sientan bien y estén satisfechas consigo mismas y con sus vidas.

5. Referencias

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. [Versión electrónica], *Comunicar*, XIX(38), 13-20.
- Atienza, F.L., Balaguer, I. & García-Merita, M.L. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.
- Castaño, C., Martín, J. y Vázquez, S. (2008). La e-inclusión y el bienestar social: una perspectiva de género. *Economía Industrial*, 367, 139-152.
- Cheng, A., Sinha, A., Shen, J., Mouakkad, S., Joseph, L. & Mehta, K. (2012). Opportunities for social innovation at the intersection of ICT education and rural supply chains. En *Proceedings - 2012 IEEE Global Humanitarian Technology Conference*, (pp. 328-335) Seattle, USA: CPS.
- Couldry, N., Stephansen, H.; Fotopoulou, A.; MacDonald, R.; Clark, W. & Dickens, L. (2014). Digital citizenship? Narrative exchange and the changing terms of civic culture, *Citizenship Studies*, 18(6-7), 615-629.
- Del Prete, A., Calleja, C. & Gisbert, M.M. (2011). Overcoming generational segregation in ICTS reflections on digital literacy workshop as a method. *Gender Technology and Development*, 15(1), 159-174.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Eshet-Alkalai, Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(4), 421-429.
- Eshet-Alkalai, Y. & Chajut, E. (2010). You can teach old dogs new tricks: The factors that affect changes over time in digital literacy. [Versión electrónica], *Journal of Information Technology Education*, 9, 173-181.
- Gil de Zúñiga, H. & Valenzuela, S. (2011). The Mediating Path to a Stronger Citizenship: Online and Offline Networks, Weak Ties, and Civic Engagement. *Communication Research*, 38(3), 397-421.
- Gil de Zúñiga, H., Jung, N. & Valenzuela, S. (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *Journal of Computer Mediated Communication*, 17, 319-336.
- Giones, A., Serrat I. y Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. [Versión electrónica], *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 24.
- Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119-140.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Cambridge: MIT Press.
- Jiménez-Cortés, R. (2015). Influencia de los procesos de aprendizaje informal en el bienestar subjetivo de las mujeres de zonas rurales. *Cultura y Educación*, 27(2), 407-439.
- Kercher, K. (1992). Assessing subjective well-being in the old-old. *Research in Aging*, 14(2), 131-138.
- Kimmons, R. (2014). Social networking sites, literacy, and the authentic identity problem, *Tech Trends*, 58(2), 93-98.
- Kimmons, R. & Veletsianos, G. (2014). The fragmented educator 2.0: Social networking sites. Acceptable identity fragments and the identity constellation. *Computers & Education*, 72, 292-301.
- Kuo, F-Y, Tseng, F-Ch. Lin, C. I. & Tang W-H. (2013). Critical success factors for motivating and sustaining women's ICT Learning. *Computers & Education*, 67, 208-218.

- Lara, T. (2011). Alfabetizar en la cultura digital. (Mensaje en blog). Obtenido el 2 de junio de 2014 desde <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital/>
- Lin, C., Tang, W-H. & Kuo, F-Y. (2012). Mommy wants to learn the computer: How middle-aged and elderly women in Taiwan learn ICT through social support. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 73-90.
- Liu, Ch.Y. & Yu, Ch.P. (2013). Can Facebook use induce well-being? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(9), 674-678.
- Mayer, G. J. & Shack, J.R. (1989). Structural convergence of mood and personality: evidence of old and new directions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 691-706.
- Minocha, S. (2009). Role of social software tools in education: a literature review. *Education Training*, 51(5/6), 353-369.
- Mossberger, K., Tolbert, C. & Hamilton, A. (2012). Measuring Digital Citizenship: Mobile Access and Broadband. [Versión electrónica], *International Journal of Communication*, 6.
- Mossberger, K., Tolbert, C.J. & McNeal, R.S (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Novo-Corti, I., Varela-Candamio, L. & García-Álvarez, T. (2014). Breaking the walls of social exclusion of women rural by means of ICTs: The case of "digital divides" in Galician. *Computers in Human Behavior*, 30, 497-507.
- Pons, D., Atienza, F.L., Balaguer, I. & García-Merita, M. L. (2002). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en personas de la tercera edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico Evaluación Psicológica*, 13, 71-82.
- Salcedo, J. L., Alfama, E. y Cruells M. (2013). La ciudadanía digital: ¿para todas las edades? Estrategias de inclusión digital y usos de TICs en diferentes franjas de edad de personas mayores en España. En *actas del XI congreso de AECPA. La política en tiempos de incertidumbre*. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 18 a 20 de septiembre de 2013.
- Scherman, A.; Arriagada, y Valenzuela, S. (2011). ¿Hacia una nueva ciudadanía multifuncional? Uso de medios digitales, redes sociales online y participación política. *Revista Latinoamericana de Opinión Pública*, 2, 159-191.
- Son, J. & Lin, N. (2008). Social capital and civic action: A network-based approach. *Social Science Research*, 37, 330-349.
- Simsek, E. & Simsek, A. (2013). New Literacies for Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 126-137.
- Theocharis, Y. & Lowe, W. (2016). Does Facebook increase political participation? Evidence from a field experiment. *Information, Communication & Society*, 19(10), 1465-1486.
- Valenzuela, S., Park, N. & Kee, K.F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 875-901.
- Vega, L., Vico, A. y Rebollo, A. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de entorno rural. *Icono 14*, 13, 142-162.
- Vergés, N. (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea Digital*, 12(3), 129-150.
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2010). Learning in communities. *Changing Cultures in Higher Education*, 257-283.
- Werts, C.E., Linn, R.L. & Jöreskog, K.G. (1974). Interclass reliability estimates: Testing structural assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 25-33.
- Zhao, S., Grasmuck, S. & Martin J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24, 1816-1836.

La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital.

Education for digital competence in schools: digital citizenship.

Ana Luisa Sanabria Mesa y Olga Cepeda Romero.

EDULLAB, Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación, Universidad de La Laguna (ULL). Campus Central. Avda. Trinidad s/n, 38204 La Laguna (Tenerife), España.

E-mail / ORCID ID: asanabri@ull.edu.es / 0000-0002-9366-2788; olceper@ull.edu.es / 0000-0002-5239-5038

Información del artículo

Recibido 11 de Abril de 2016. Revisado 17 de Mayo de 2016. Aceptado 7 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Alfabetización Digital, Ciudadanía Digital, Competencia Digital, Cultura Digital, Integración Educativa TIC.

Keywords:

Digital Literacy, Digital Citizenship, Digital Competence, Digital Culture, Educational ICT Integration

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la respuesta de los centros educativos ante los «conceptos emergentes» que están surgiendo en torno a la omnipresencia y desarrollo exponencial de las tecnologías digitales en los contextos sociales. En una primera parte se presenta un análisis teórico de dichos conceptos emergentes a partir del propio concepto de competencia digital. Se propone un esquema orientativo para el estudio de la competencia digital para la educación de la ciudadanía digital en los centros escolares. La segunda parte pretende acercarse al concepto de competencia y ciudadanía digital que se maneja en la realidad educativa y qué dimensiones se contemplan en su integración en las aulas. Se presenta un estudio cualitativo al objeto de analizar el concepto de competencia digital reflejado en los PTIC de los centros públicos de Infantil y Primaria para comprobar si existe relación, y en qué sentido, entre el concepto de ciudadanía y sabiduría digital y el nivel de integración del uso de las TIC en el aula. Los resultados permiten afirmar que sí hay relación y que la evolución del concepto de competencia digital tiene un claro reflejo en las dimensiones (siguiendo el esquema orientativo propuesto) contempladas en los objetivos, contenidos y aprendizajes que se plantean en los PTIC de los 11 centros objeto de estudio, ubicados en diferentes niveles de integración de las TIC en las aulas.

Abstract

This article reflects on the response of schools to the 'emerging concepts' that are emerging around the omnipresence and exponential development of digital technologies in social contexts. In the first part theoretical analysis of these emerging concepts it is presented from the very concept of digital competence. a policy framework for the study of digital competence for digital citizenship education in schools is proposed. The second part tries to approach the concept of competition and digital citizenship that is handled in the educational reality and what dimensions are contemplated in their integration in the classroom. A qualitative study is contemplated in order to analyze the concept of reflected digital competition in PTIC of primary schools to check whether a relationship exists, and in what sense, between the concept of citizenship and digital wisdom and level of integration use of ICT in the classroom. The results confirm that there is a relationship and that the evolution of the concept of digital competence is clearly reflected in the dimensions (following the trend chart proposed) referred to in the objectives, content and learning that arise in the PTIC of the 11 centers object studio, located at different levels of integration of ICT in the classroom.



1. Introducción

Las funciones socioeducativas de la educación actual deben orientarse a «preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, participar en la vida colectiva de un mundo global y local en cambios vertiginosos y permanentes» (Pérez Gómez, 2015, p. 17). En esta misma línea, se pronuncia Ribble (2011) quien considera que una de las metas educativas centrales de la escolaridad del siglo XXI debe estar orientada a la formación del alumnado como ciudadano-a digital.

En esta caracterización de la sociedad contemporánea, que refleja su condición fugaz, versátil e incierta, representada metafóricamente en el concepto de «modernidad líquida» de Bauman (2006), las tecnologías de la información y la comunicación han sido determinantes en la configuración de los nuevos escenarios sociales. La inmersión de Internet, sobre todo su evolución a la web 2.0 y las redes sociales, en todos los contextos sociales y la accesibilidad a los dispositivos tecnológicos, sobre todo el teléfono móvil, están provocando transformaciones profundas en las esferas sociales e individuales. La interconectividad es el exponente más significativo de estas transformaciones sociales, de tal forma que ha llevado a autores como Byung-Chul Han (citado en Area, 2015^a, p. 25) a representar a la sociedad digital con «la metáfora de un enjambre donde existe un sumatorio variante de miles de individuos que tienen interacciones constantes y variables»

En medio de este escenario se encuentra la educación escolar como institución socioeducativa estándar de lo estable, de lo permanente, de lo incuestionable, de lo seguro, en definitiva, de lo «sólido» y tangible; pero que permanece desconcertada, desorientada y descoordinada, con muchas ideas nuevas que chocan con muchas viejas prácticas, y viendo cómo se tambalean sus cimientos de institución socioeducativa por antonomasia frente a los nuevos contextos digitales erigidos en escenarios educativos más significativos y motivadores. La respuesta que ha venido dando la educación escolar a las denominadas nuevas tecnologías o tecnologías digitales ha sido la misma que con la televisión, la radio, el ordenador: su uso como recurso didáctico y como mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas y asignaturas curriculares. Sin embargo, los escenarios políticos, económicos, culturales y comunicativos que caracterizan a la sociedad digital son muy distintos, y ya no basta con introducir estas tecnologías como recursos didácticos, sino que es necesario que la escuela sea objeto también de transformaciones profundas y que se impregne de la nueva cultura digital; es decir, que se «redefine y reinvente en su totalidad tanto curricular, institucional como pedagógicamente» (Area, 2015b, p. 26). Es necesario huir de las transformaciones formales, es necesario, como apunta Pérez Gómez (2015, p. 17), orientar el cambio de la educación escolar desde «una nueva manera de entender la naturaleza del conocimiento, su apropiación y utilización por parte de los individuos y de los grupos humanos en la era digital»

Ahora bien, ¿cómo puede afrontar la escuela ese cambio epistémico y pedagógico cuando está impregnada de las connotaciones de la cultura impresa enciclopedista, disciplinar, de transmisión y reproducción del conocimiento? ¿Cómo puede desarrollar la función socioeducativa a la que se refiere Pérez Gómez? ¿Cómo formar al alumnado como ciudadano digital? Son muchas las ideas y evidencias que se han vertido para orientar dicho cambio, tanto desde los contextos macropolíticos como desde los contextos académicos, en formato de orientaciones, prescripciones, investigaciones e innovaciones; al mismo tiempo que se han multiplicado los espacios digitales institucionales para dinamizar la comunicación y la participación de ideas y experiencias prácticas de profesorado y centros escolares.

Todo este maremágnum de aportaciones teóricas y prácticas ha generado una multiplicidad de acepciones y nuevos sentidos a viejos conceptos como alfabetización, competencia, identidad,

ciudadanía, sabiduría. Estos conceptos se redefinen a la luz de los nuevos contextos digitales y junto a propuestas de metodologías emergentes entendidas como ideas nuevas y no tan nuevas en constante proceso de variaciones o mutaciones porque siguen un modelo horizontal y abierto de experimentación y cambio» (Adell y Castañeda, 2015) y aprendizajes también emergentes que discurren en la convergencia entre los contextos formales del aprendizaje escolar y los contextos no formales digitales. Y todo este entramado de redefiniciones también está generando nuevos vocablos y conceptos como el de transmedia y conceptos emergentes de multimedia, multialfabetización, entre otros.

Ante este enjambre, utilizando la metáfora Byung-Chul Han, de ideas, prácticas, conceptos «emergentes», en este trabajo pretendemos, por un lado, esbozar un esquema que integre esta multiplicidad y aporte un poco de comprensión ante la dispersión y «lo líquido», utilizando la metáfora de Bauman, ante tantos conceptos emergentes; y por otro, utilizar dicho esquema para entender y comprender las propuestas que se están haciendo desde algunos centros escolares para responder y desarrollar las funciones y metas educativas y formar al alumnado en y para una sociedad digitalizada en todas sus dimensiones.

1.1. De la multiplicidad a la convergencia de los conceptos emergentes

¿Por qué partimos del concepto de convergencia para tratar de integrar los conceptos emergentes en un esquema comprensivo que oriente los cambios en la educación escolar? La razón fundamental la esgrime Jenkin (2008) al definir la convergencia cultural como un nuevo paradigma de la comunicación y de relación medios-audiencias que está haciendo posible otras formas de participación y colaboración, que oscilan de lo individual a la social o a las redes de comunidad, y que están produciendo el efecto de empoderamiento de la inteligencia colectiva. En torno a este concepto de convergencia cultural como nuevo paradigma comunicacional han ido emergiendo la multiplicidad de otros conceptos.

Esta convergencia es, en primera instancia, tecnológica y se caracteriza por el tránsito de la diversidad de tipologías de tecnologías a la unificación en las tecnologías digitales. La convergencia tecnológica está propiciada por las nuevas herramientas de la web 2.0, sobre todo por las redes sociales, y por la accesibilidad tecnológica, desencadenando la interconectividad en la que vivimos. Para Castells (2010) esta interconectividad da lugar a una nueva estructura de comunicación cuyas consecuencias se dejan notar en un cambio en las estructuras de relaciones sociales. Este cambio en las estructuras de las relaciones sociales es producido por la convergencia comunicativa que deriva de la interconectividad y se caracteriza por las modificaciones en las relaciones entre las audiencias y los medios de comunicación. El cambio más significativo se sitúa en el hecho de que el productor y el consumidor convergen en una misma figura comunicativa, que se ha venido a denominar «prosumer». En esta línea Ferrés y Piscitelli (2012, p. 77) sitúan este cambio como uno de los fundamentales en el nuevo entorno comunicativo, y la califican como era del prosumidor, definida «como la era en la que la persona tiene tantas oportunidades de producir y de diseminar mensajes propios como de consumir mensajes ajenos».

Las implicaciones de esta convergencia tecnológica y comunicativa en la educación escolar quedan representadas por el concepto emergente de la alfabetización digital. El estudio de las relaciones entre las audiencias y los medios de comunicación tiene una amplia tradición educativa representada por el ámbito de conocimiento de la Educación para los Medios o Media Literacy. Su desarrollo ha sido paralelo al desarrollo de los contextos sociales digitales, emergiendo una multiplicidad de términos y líneas de estudio entre los que destaca la alfabetización tecnológica, alfabetización informacional (AFIN), multialfabetización, alfabetización mediática e informacional (AMI). Todos ellos coinciden en definir la alfabetización del alumno-a prosumidor como un «proceso complejo que implica el desarrollo de habilidades técnicas de manejo de los dispositivos y software, pero sobre todo de habilidades

relacionadas con los nuevos lenguajes y formas de comunicación» (Area y Pessoa, 2012, p. 17). La necesidad de este tipo de alfabetización está directamente relacionada con la respuesta educativa ante las desigualdades y la brecha digital (Pérez Tornero, 2015) y, en esta misma línea, la UNESCO en la declaración United Nations Literacy Decade (2003-2012) la considera imprescindible para que las personas sigan aprendiendo a lo largo de la vida.

Otro tipo de convergencia es la que deriva de la intersección de los contextos físico o presencial y el digital. Como comenta Reig y Fretes (2016, p. 58) «Compartimos mucho, cada vez más y cada vez en más redes sociales. Transmitimos en directo (real time web, livestreaming) nuestras vidas, opiniones, relaciones, conexiones, pensamientos, conocimientos (Reig, 2010)». Esta línea continua de nuestras vidas en los dos planos, el físico y el digital, ha ido derivando en los conceptos emergentes de identidad digital, ciudadanía digital y sabiduría digital, al tiempo que han emergido principios educativos como la relevancia del conocimiento experiencial y no formal.

La convergencia de los aprendizajes no formales con los escolares y formales se fundamenta en la metáfora de Bauman de la cultura líquida y aprendizaje ubicuo, y se apoya en las experiencias comunicativas y de producción de los niños y adolescentes que conviven con múltiples dispositivos digitales, interaccionan en múltiples espacios virtuales comunicándose y creando contenidos para los que utilizan múltiples códigos y lenguajes. En torno a esta realidad está emergiendo un concepto nuevo vinculado a la alfabetización digital, el concepto de transmedia. La alfabetización transmedia parte de las experiencias digitales no formales de los niños y los jóvenes para incorporarlas a los contextos de educación formal y enriquecer los aprendizajes. En este sentido, converge con el concepto de sabiduría digital Prensky (2010) al pretender potenciar el uso que las generaciones jóvenes hacen de las tecnologías digitales con el fin de que aprendan a aprovechar el potencial de las mismas y aumentar su conocimiento o sabiduría.

En el mismo plano de la convergencia de los contextos educativos formales y no formales emergen el concepto de identidad digital y el de ciudadanía digital. La identidad digital está relacionada con el autoconcepto que vamos construyendo en relación a lo que producimos, decimos, difundimos y compartimos en los entornos digitales. En este sentido, Area y Sanabria (2014, p. 809) lo definen como «la presencia virtual de un sujeto en los distintos espacios de la red que se materializa en conductas de comunicación que realiza con otros (a través de email o de redes sociales) o en su producción y publicación de objetos digitales en distintos formatos expresivos donde aparecería explicitada su autoría». Esta presencia virtual se desarrolla dentro de un marco que regula y orienta las acciones y a través del cual se establecen las normas de comportamiento que rigen las acciones comunicativas y de producción en los espacios virtuales. Se trata del concepto de ciudadanía digital que hace referencia a los valores de respeto, tolerancia, libertad, seguridad,... y, por tanto, a los principios democráticos sobre la ética, la legalidad, la seguridad y las responsabilidades que orientan las acciones en los entornos digitales. Indudablemente existe una interrelación entre la construcción de la identidad digital y el aprendizaje de los principios, normas y valores que definen la ciudadanía digital, y deben ser contemplados como una dimensión de la alfabetización digital.

A modo de síntesis de lo expuesto podemos decir que el marco teórico orientativo para la comprensión del cambio cultural al que se enfrenta la educación escolar se puede explicar a partir de la interrelación de las convergencias de las que hemos venido hablando, que son: la convergencia tecnológica, la convergencia comunicativa y la convergencia contextual, y de la redefinición de los conceptos emergentes. Por tanto, convergencias y conceptos emergentes se constituyen en marcos teóricos que orientan la comprensión de los cambios socioculturales que definen la sociedad digital, y que Jenkin (2008) define como convergencia cultural. A continuación presentamos en un esquema gráfico el marco teórico orientativo para la comprensión del cambio cultural.

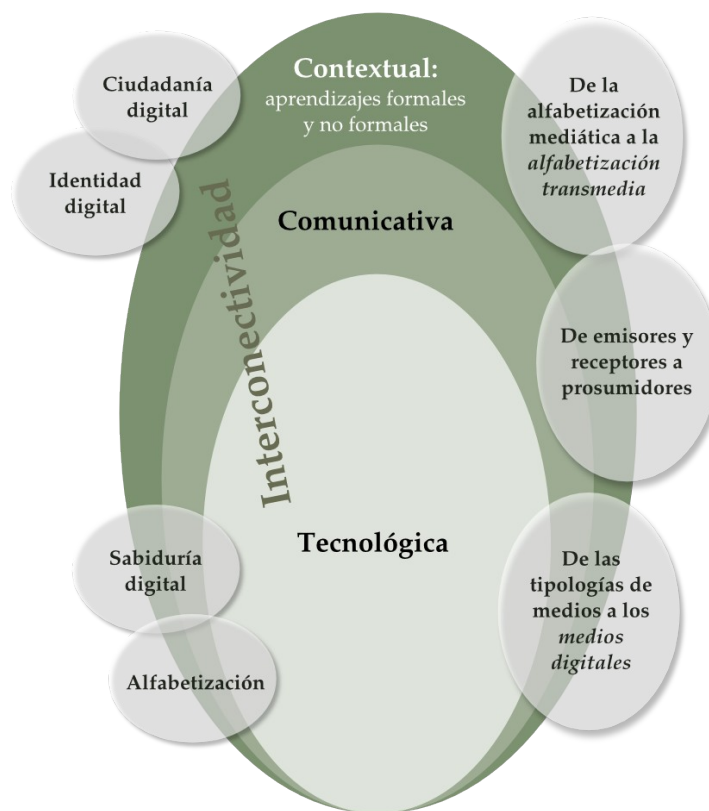


Figura 1. Marco teórico sobre convergencias y concepto emergente.

1.2. La competencia digital como convergencia de los conceptos emergentes

Son muchas las propuestas que se han hecho en torno a la caracterización y definición de la competencia, tanto en los contextos macropolíticos de la educación como en los contextos académicos. En este sentido, y referidas a propuestas realizadas desde los contextos académicos, hemos seleccionado algunas de las muchas publicadas, que identifican las dimensiones generales a partir de las cuales explican los aprendizajes que caracterizan el desarrollo de la competencia digital. Entre otras, está la de López (2006) que presenta las dimensiones de las competencias básicas del currículum (LOE, 2006) identificando tres ámbitos, que son:

- Ámbito de la expresión y la comunicación: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia cultural y artística y competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
- Ámbito de la relación y la interacción: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana.
- Ámbito del desarrollo personal: Competencia para aprender a aprender y competencia en la iniciativa personal y espíritu emprendedor.

En esta misma línea, Pérez Gómez (2012, p. 149) propone tres competencias básicas que se requieren en la era digital, y que son: Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y

creativa el conocimiento; Capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global; Capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital.

Otra propuesta similar, pero centrada ya en la competencia digital, es la realizada por Area y Correa (2010). Estos autores identifican tres ámbitos de aprendizaje que definen la competencia digital, que son: (a) Adquisición y comprensión de información, (b) Expresión y difusión de información, y (c) Comunicación e interacción social. En publicaciones posteriores (Area y Pessoa, 2012:18; Area y Sanabria, 2014, p. 823) se concreta la propuesta anterior en la identificación de cinco dimensiones relacionadas con la educación para la ciudadanía digital, que son las siguientes:

- Dimensión instrumental, referida al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el empleo y la utilización de las tecnologías. Responde al interrogante ¿Qué sé hacer con la tecnología?
- Dimensión sociocomunicacional, que explica el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que supone la comunicación y publicación a través de las tecnologías digitales, y en concreto en internet. Responde al interrogante ¿Qué expreso y comunico en la red?
- Dimensión cognitivo-intelectual, en la que se incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la creación, elaboración de conocimiento. Responde al interrogante ¿Qué hago con la información?
- Dimensión axiológica, referida a los conocimientos, habilidades y actitudes que definen los valores que orientan las actuaciones con las tecnologías, fundamentalmente en la red. Responden al interrogante ¿Cuáles son mis valores de actuación en la red?
- Dimensión emocional, en la que se incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes que definen las emociones que subyacen en las actuaciones con las tecnologías, fundamentalmente en la red. Responden al interrogante ¿Qué siento y qué afectos establezco en la red?

Partiendo de estas caracterizaciones de la competencia en general y de la competencia digital en particular, nos planteamos si pueden converger en el concepto de competencia los diferentes conceptos emergentes de los que venimos hablando. Podría ser, siempre que se recupere su significado holístico de desarrollo integral del sujeto y se le despoje de las connotaciones exclusivamente técnicas y operativas que ha supuesto su incorporación como un elemento del currículum y su consiguiente necesidad de ser evaluada. Esto supone la identificación de las dimensiones que definen el desarrollo integral del sujeto en una sociedad digital, lo que otorgaría al concepto de competencia de un marco explicativo y orientativo para su desarrollo en la práctica educativa, tal y como hemos visto en las propuestas mostradas con anterioridad desde los contextos académicos. Sin embargo, en muchas de las prescripciones y orientaciones que se difunden desde los organismos institucionales para el desarrollo de las competencias en las prácticas de centro y aula, se pierde el carácter holístico e integrador de las competencias, posiblemente en aras de operativizar su desarrollo práctico.

La recuperación del significado holístico del concepto de competencia permitiría integrar el desarrollo de los aprendizajes de los conceptos emergentes a partir de la interacción de la convergencia tecnológica, comunicativa y educativa. De esta forma, la competencia digital se podría convertir en el concepto convergente que actuaría como eje orientador de las nuevas funciones socioeducativas de la educación escolar al dotar de significado el cambio cultural que necesita la escuela.

En este sentido, a partir de las propuestas anteriores de la identificaciones de las dimensiones constitutivas de las competencias, hemos realizado un primer acercamiento a la consideración de la

competencia digital como concepto convergente y aglutinador del cambio de orientación de la educación escolar del siglo XXI. Sus características más destacadas son: la primacía y relevancia de «las emociones, actitudes y de valores en las competencias o cualidades humanas» (Pérez Gómez, 2015), lo que nos ha llevado a poner en primer lugar el componente saber ser; la relevancia del aprendizaje experiencial y la necesidad de converger en un sólo contexto el aprendizaje formal y no formal, lo que supone priorizar el componente saber hacer, e interpretando que este proceso conduciría al saber al entender que la adquisición del «conocimiento, en sí mismo, es menos importante que lo que somos capaces de hacer con él» (Pérez Gómez, 2015, p. 18), a lo que añadimos además que lo importante del conocimiento es lo que nos permite ser y crecer como ciudadanos de la sociedad digital. Estos componentes están presentes en cada una de las dimensiones con las que identificamos la competencia digital; y los conceptos emergentes son transversales a todas las dimensiones de la competencia digital, aunque podemos situar el punto de partida de cada concepto con una dimensión de la competencia digital, tal y como queda representado en la figura 2. De esta forma, entendemos que en la competencia digital convergen ideas y principios, representados en los conceptos emergentes y en las dimensiones, que orientan su desarrollo práctico en las aulas y centros escolares.

Una representación gráfica de esta concepción de la competencia digital quedaría representada de la siguiente forma:

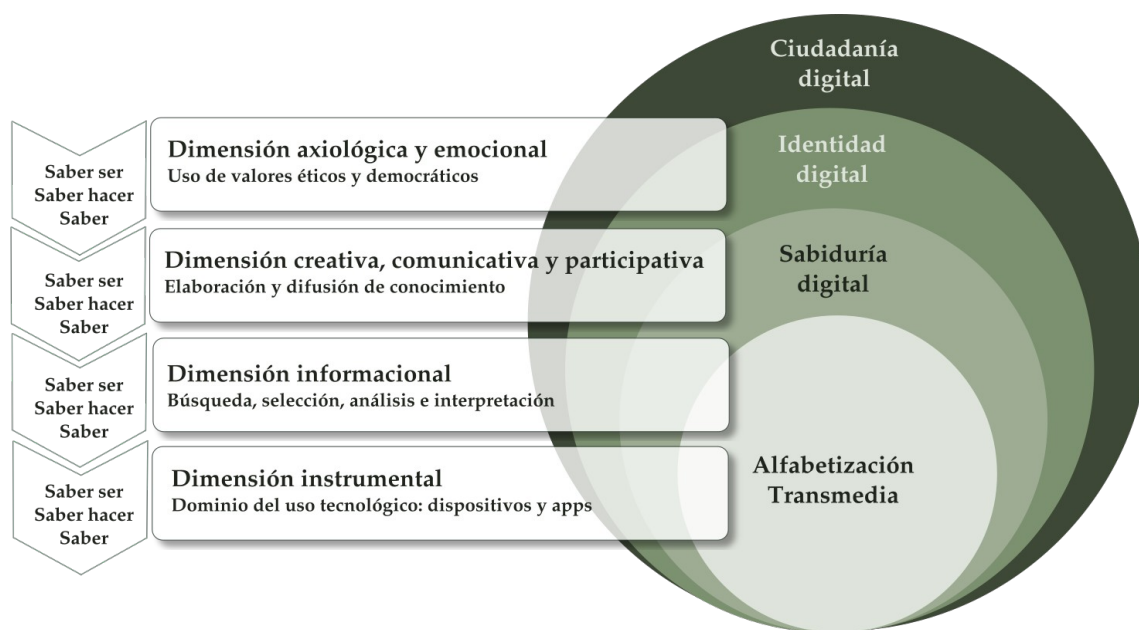


Figura 2. Las dimensiones de la competencia digital y los conceptos emergentes.

1.3. La competencia digital en los Planes para la Integración de las TIC en los centros escolares

Los centros escolares recogen las iniciativas propuestas desde las distintas administraciones educativas y diseñan y desarrollan sus propias políticas educativas en torno a las respuestas educativas para la sociedad del siglo XXI. En este sentido, uno de los documentos clave en el que se representan las propuestas de una educación para la ciudadanía digital son los planes para la integración de las TIC (PTIC) en los centros escolares. En estos planes se recogen los principios y acciones de la cultura digital

del centro escolar para toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias), y las propuestas para su desarrollo.

En este sentido, los planes de integración de las TIC son propuestas e intenciones de acciones que representan el significado que los centros escolares dan a la integración de las TIC, y como documento que suele estar integrado en los proyectos educativos de centro, representan también la respuesta educativa del centro a las demandas y características de la sociedad digital. Por lo tanto, el estudio de los PTIC muestra la relación entre la integración de las TIC y la cultura digital de un centro escolar.

La integración de las TIC en las aulas y centros escolares está relacionada con el concepto de la invisibilidad de los medios y la visibilidad de las actividades que se hacen con los medios. Pero también y sobre todo, refleja la respuesta de los centros escolares a las funciones socioeducativas de la educación actual y, por tanto, representan la cultura digital del centro escolar. En este sentido, la integración de las TIC supone e implica el desarrollo de la competencia digital, lo que significa que es mucho más que su uso como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas y asignaturas curriculares, e implica un proceso de cambio e innovación educativa en los centros escolares. Es decir, la integración de las TIC en un centro escolar debe suponer según Area (2015b, p. 30) un «cambio radical de la concepción curricular, organizativa y pedagógica que reinvente la escuela del siglo XXI como una institución social que eduque para ser un ciudadano culto, crítico, innovador y competente en la sociedad digital (Cobo y Moravec, 2011; Pérez Gómez, 2012)».

Esta transformación de la cultura escolar es un proceso de cambio educativo lento y profundo que va mucho más allá de los ritmos de las tendencias y normativas de políticas institucionales. Lo que ello supone queda reflejado en los trabajos de Severín (2011) y Severín y cols. (2012) en los que se propone un marco conceptual para la evaluación de las políticas educativas TIC. Dicho marco conceptual se caracteriza por la identificación de cuatro componentes esenciales en cualquier proyecto de cambio e innovación (la infraestructura, los contenidos, las personas y el proceso) y por los productos que se esperan de su puesta en práctica, y que identifican en términos de resultados (prácticas educativas e involucramiento) e impacto (aprendizajes cognitivos y habilidades y competencias). A la identificación de estos factores aplican la matriz de Morel (UNESCO, 2003), en la que se identifican cuatro fases de desarrollo en los procesos de integración e las TIC que son de emergencia, aplicación, integración y transformación. En estas fases se observa la evolución de las políticas y prácticas educativas con TIC que se desarrollan en los centros escolares y que van desde una situación inicial y de muy baja integración tecnológica (fase de emergencia) hasta una etapa de la integración de las TIC que supone una transformación de la cultura digital del centro (fase de transformación). Situándonos en los polos opuestos de estas fases nos encontramos con los centros educativos en los que la integración de las TIC se encuentra en un estadio inicial o de emergencia, en donde las prácticas educativas se caracterizan por un uso puntual de las TIC como recurso didáctico o contenido formativo y por un modelo didáctico de transmisión (docentes) y recepción (alumnado) de los contenidos. En el otro extremo se encuentran los centros educativos en los que la integración de las TIC se sitúa en un estadio avanzado o de transformación, en donde las prácticas educativas se caracterizan por desarrollar procesos de aprendizaje permanente, autónomo y creativo con una implicación y participación activa de toda la comunidad educativa y donde el uso de las TIC facilitan las prácticas de creación, colaboración y comunicación de los agentes educativos y potencian el desarrollo de la competencia digital.

En esta línea de prácticas educativas con TIC, Area (2015b, p. 30) contrapone los rasgos diferenciales entre una «pedagogía de aprender repitiendo con las TIC» y una «pedagogía del aprender creando con las TIC», que pueden identificarse con las prácticas de la fase de Inciación o de Emergencia y con las de la fase de Transformación respectivamente. A partir de los rasgos de la «pedagogía del aprender creando con las TIC» se pueden establecer una serie de actividades que pueden servir como

modelos para el desarrollo de las dimensiones de la competencia digital, y por tanto de los conceptos emergentes. La relación entre los rasgos de la «pedagogía del aprender creando con las TIC», las dimensiones de la competencia digital y los conceptos emergentes los representamos en la Tabla 1. En la misma se representan con una fuente mayor aquellas dimensiones de la competencia digital y los conceptos emergentes que pueden convertirse en centros de interés de las actividades de aprendizaje que se planifiquen, y a través de las cuales se puede trabajar el resto de las dimensiones y conceptos, que se representan con una fuente más pequeña.

Tabla 1. Relación rasgos «pedagogía aprender creando con TIC», dimensiones «competencia digital» y conceptos emergentes.

Rasgos de la «Pedagogía del aprender creando»	Dimensión de la competencia digital	Conceptos emergentes
«El alumno es un <i>prosumidor</i> y sujeto activo. Mucha autonomía decisional»	Dimensión Instrumental Dimensión creativa, comunicativa y participativa Dimensión axiológica	Alfabetización transmedia Sabiduría digital Identidad digital Ciudadanía digital
«Aprendizaje por proyectos de trabajo desarrollados por estudiantes empleando la web (macrotareas)»	Dimensión Instrumental Dimensión creativa, comunicativa y participativa Dimensión Informacional Dimensión axiológica	Alfabetización transmedia Sabiduría digital Identidad digital Ciudadanía digital
«Consulta y producción de contenidos digitales por parte del alumnado»	Dimensión Informacional Dimensión Instrumental Dimensión axiológica	Sabiduría digital Alfabetización transmedia Identidad digital Ciudadanía digital
«Utilización de lenguajes y formatos expresivos multimodales (textos, hipertextos, vídeos, iconos, gráficos...)»	Dimensión Instrumental Dimensión Informacional Dimensión creativa, comunicativa y participativa Dimensión axiológica	Alfabetización transmedia Sabiduría digital Identidad digital Ciudadanía digital
«Comunicación e interacción social en la red»	Dimensión Instrumental Dimensión creativa, comunicativa y participativa Dimensión axiológica	Alfabetización transmedia Sabiduría digital Identidad digital Ciudadanía digital

Ahora bien, ¿cuáles son los factores que influyen a la hora de que un centro escolar desarrolle procesos de innovación con las TIC?. El trabajo de Revuelta y Arriazu (2015) identifica varios factores que influyen en lo que denominan «centros educativos e-competentes», entre los que destacan la relevancia del plan de educación digital del centro, y como factores dinamizadores de la planificación y desarrollo de dicho plan señalan los siguientes: el liderazgo en los procesos de integración de las TIC diferenciándolo de la gestión administrativa y burocrática, el apoyo y formación TIC como estrategia de mejora de la cultura digital del centro, la creación de comunidades de aprendizaje dentro y fuera de los centros escolares como estrategia de formación del profesorado, y la evaluación para la supervisión y orientación de los procesos de integración de las TIC. En esta misma línea se sitúan las conclusiones del estudio realizado por Pablos *et al.* (2010) en el que se identifican como factores la implicación de los equipos directivos y la toma de conciencia de la importancia de incorporar las TIC, la actitud positiva del colectivo de docentes y de la comunidad educativa, y la disponibilidad de espacios y recursos

informáticos. Destaca también el trabajo de Tondeur *et al.* (2008, citado en Revuelta y Arriazu, 2105) en el que se señala, como factores más relevantes para que un centro escolar desarrolle procesos de innovación con TIC, la identificación de los objetivos y las estrategias para la mejora educativa del centro y el establecer un sistema de liderazgo que dinamice los procesos de puesta en práctica y evaluación del grado de eficacia del proceso de integración de las TIC. En otro trabajo de Area, Santana y Sanabria (2015) se identifican una serie de factores y se propone una organización de los mismos en tres categorías que denominan estructurales, relacionales y procesuales. Las categorías se establecen atendiendo a la naturaleza de los factores identificados y hacen referencia a las acciones que facilitan u obstaculizan las políticas y prácticas con TIC en los centros escolares, y por tanto, su evolución hacia prácticas TIC de transformación cultural. Los factores estructurales hacen referencia a la dotación de recursos e infraestructura y dependen más de las administraciones educativas que de los propios centros; los factores relacionales se refieren a los sistemas de apoyo y liderazgo que se desarrollan en los propios centros; y los factores procesuales son las acciones que se desarrollan desde los centros con el objeto de dinamizar los procesos de innovación e integración de las TIC. Las conclusiones a las que se llega son bastante coincidentes con los trabajos de los autores anteriormente citados y van en la línea de considerar que «las concepciones de los equipos directivos y coordinadores sobre la potencialidad didáctica de las TIC moldean las acciones que desarrollan en las actividades de naturaleza tanto organizativa como pedagógica en el ámbito de las TIC» (Santana y Sanabria, 2015, p.75).

2. Metodología

Partiendo del concepto de competencia digital, como marco convergente de los conceptos emergentes, pretendemos analizar las propuestas que hacen los centros educativos al desarrollo de la competencia digital mediante el análisis de los principios, las orientaciones y las propuestas de actividades que presentan en los Planes para la Integración de las TIC (Plan TIC). La intención de este estudio es aproximarnos al concepto ciudadanía y sabiduría digital a partir del desarrollo de la competencia digital. En este sentido, en el estudio pretendemos averiguar cómo se contempla y se propone trabajar la educación para la ciudadanía digital en los Planes de integración de las TIC en los centros escolares, partiendo para ello del concepto de competencia digital que hemos presentado, teniendo en cuenta la fase de integración de la Modalidad de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la que se sitúa cada centro.

2.1. Problema

- ¿Cómo se está desarrollando la competencia digital en los centros escolares de Infantil y Primaria?.
- ¿Qué relación se puede establecer entre los niveles de integración de las TIC de un centro escolar y las propuestas educativas para el desarrollo de la ciudadanía y sabiduría digital a través de la competencia digital?

2.2. Objetivos

- a) Identificar las dimensiones de la competencia digital que se proponen en los Planes para la integración de las TIC en los centros escolares de Infantil y Primaria.
- b) Relacionar los resultados anteriores con el nivel de integración de las TIC de los centros seleccionados.

- c) Relacionar las dimensiones de la competencia digital que se proponen en los Planes para la integración de las TIC y los niveles de integración de las TIC en el tratamiento de los conceptos emergentes de ciudadanía, de sabiduría digital y el concepto de transmedia.

2.3. Proceso de análisis

Para abordar las preguntas formuladas se utiliza un enfoque metodológico de aproximación cualitativa a los fenómenos y situaciones que ocurren en la integración pedagógica de las TIC mediante el análisis de contenido de los Planes de integración de las TIC (PTIC).

El punto de partida de nuestro trabajo es el nivel de integración y uso pedagógico de las TIC de los centros públicos de Canarias diagnosticados en la Evaluación del Proyecto TSP (Tecnologías al Servicio de las Personas)¹ La muestra total de dicha evaluación es de 40 centros, representativa de los centros públicos de la Etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato de la C. A. de Canarias.

El objetivo final de este artículo es analizar la relación entre la conceptualización de ciudadanía y sabiduría digital y el grado de integración escolar de las TIC en los centros públicos de Infantil y Primaria. Para ello se han seleccionado 11 Centros Educativos de Infantil y Primaria (CEIP) a partir de la muestra de dicho estudio en el que se han analizado un total de 21 CEIP y se han utilizado los niveles o fases de integración de las TIC propuesto en los trabajo citados de Severín (2011) y Severín y col. (2012).

Nuestro trabajo se centra en los CEIP por la obligación institucional de dichos centros de elaborar el Plan TIC (PTIC), con lo que se garantiza la existencia del instrumento que centra nuestro análisis, los centros han sido seleccionados al azar al objeto de evitar una posible selección sesgada en función, por ejemplo, de la calidad del PTIC de cada centro.

En el estudio realizado por el Grupo Edullab se utilizaron varias dimensiones e indicadores para el análisis de las fases o etapas del proceso de integración de las TIC, y en este trabajo nos hemos centrado en el ámbito pedagógico y el indicador sobre los tipos de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se caracteriza por los siguientes rasgos (Tabla 2).

Tabla 2. Identificadores de las fases del proceso de integración en la Dimensión «Modalidad de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje presencial y/o virtual» .

Fases de integración de las TIC	Identificadores
Iniciación (o de Emergencia)	Clases centradas en el docente y acceso restringido del alumnado a las tecnologías. El profesorado no utiliza los recursos digitales o los utilizan muy pocos docentes en el centro o en muy contadas ocasiones.
Aplicación	Clases centradas en los docentes pero las TIC se incorporan de manera esporádica y el alumnado no tiene un acceso idóneo a las TIC. El profesorado no elabora materiales propios
Integración	Clases centradas en el alumnado, rol del docente como animador del trabajo colaborativo. El profesorado elabora y utiliza materiales digitales propios.
Transformación	Entorno de aprendizaje en el que docentes y discentes colaboran en la creación y comunicación de conocimiento. El profesorado elabora, utiliza y comparte en la red los recursos digitales, supone una visión compartida del uso de las tecnologías en la escuela.

¹ El estudio ha sido llevado a cabo por el Grupo EDULLAB de la Universidad de La Laguna, a instancias de la Consejería de Educación, Deportes y Sostenibilidad (CEUS)-Fundación General de la Universidad de La Laguna (FGULL). Director: Manuel Area.

La muestra de los 11 centros que es objeto de análisis en este trabajo, se ubica en diferentes fases o etapas (Tabla 3). La fase de Transformación no se encuentra en esta dimensión en ninguno de los centros contemplados en el estudio citado del Grupo Edullab.

Tabla 3. Distribución de la muestra según fase de integración TIC en «Modalidad de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje».

Fase integración dimensión	Nº de caso
Iniciación	Caso 1
	Caso 2
	Caso 9
	Caso 11
Iniciación/Aplicación	Caso 3
	Caso 8
Aplicación	Caso 4
	Caso 6
	Caso 7
Aplicación/Integración	Caso 5
	Caso 10

Teniendo esto en cuenta, el proceso de análisis de contenido desarrollado supone:

- 1) Identificación de las modalidades de uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, planteadas en los PTIC de los centros objeto de estudio.
- 2) Elaboración de matrices (Tabla 4) con los aprendizajes identificados y las diferentes competencias y habilidades a desarrollar en el sujeto alfabetizado (alumnado) según los PTIC de los centros estudiados: Con respecto a los PTIC, si bien hay un modelo institucional para su elaboración por parte de los centros, el análisis de contenido ha revelado una considerable diversidad en la forma de afrontar los distintos apartados establecidos en dicho modelo institucional, en concreto en el pto. 5 Las TIC en la programación de aula, que es en el que se centra este trabajo. Esta situación conlleva que se consideren como unidades de contenido los objetivos, contenidos, competencias y/o aprendizajes presentes en los PTIC de los centros estudiados, que configuran uno de los ejes de la matriz. El segundo eje de la matriz contempla las dimensiones de la competencia digital: Dimensión instrumental, Dimensión informacional, Dimensión creativa, comunicativa y participativa y Dimensión axiológica.

Tabla 4. Modelo de matriz para el análisis de contenido de los PTIC.

Dimensiones	Unidades de contenido		
	Objetivos	Contenidos	Competencias/Aprendizajes
Instrumental (INST):			
Dominio uso tecnológico: dispositivos y apps			
Informacional (INFO):			
Búsqueda selección, análisis e interpretación			
Creativa, Comunicativa y Participativa (CRECOPAR):			
Elaboración y difusión del conocimiento			
Axiológica (AXI):			
Uso de valores éticos y democráticos			

- 3) Análisis de las matrices en relación al grado de integración de las TIC en los centros estudiados a partir de los PTIC y comprobar si hay diferencias en la identificación de las dimensiones de la competencia digital y el desarrollo de los conceptos emergentes a través de su tratamiento. La asignación de las unidades de contenido a las dimensiones correspondientes se realizó mediante la triangulación con pares en procesos sucesivos de discusión.

3. Resultados

Se exponen a continuación los resultados en función de las distintas fases de integración de las TIC a las que corresponden los centros objeto de estudio.

3.1. *Iniciación (o de Emergencia)*

Los objetivos que plantean contemplan la dimensión axiológica –«utilizar el ordenador como medio de creación, de integración, de cooperación, de potenciación de valores sociales y de expresión de las ideas de cada uno» (Caso 1)-. Sin embargo, los contenidos explicitados corresponden principalmente a las dimensiones: instrumental e informacional: Uso tecnológico de dispositivos y diferentes programas, búsqueda de información y webs para trabajar diferentes materias.

La dimensión creativa, comunicativa y participativa está presente en dos de los PTIC de manera muy similar, la única diferencia es que en uno se aclara el tipo de agrupamiento y en el otro no hay referencia a este aspecto: «Elaborar pequeños proyectos a nivel individual y/o colectivo» (Caso 2) y «Desarrollar pequeños proyectos de investigación en las aulas» (Caso 11).

Destaca la inclusión en el PTIC de uno de los centros (Caso 11) de tres fases de progreso en las líneas de actuación en el PGA. La fase más evolucionada respecto a la integración de las TIC plantea el uso de las herramientas TIC en el aula como habitual e incluye como indicadores máximos de la integración de las TIC:

«actividades o propuestas más creativas por parte del alumnado: presentación de trabajos, informes escritos de resolución de problemas...» (Caso 11).

Esto indica que, a pesar de ser el centro que expone un concepto más evolucionado, no se considera la dimensión axiológica en el PTIC. La dimensión axiológica se refleja también en los contenidos planteados por uno de los centros estudiados que, curiosamente, no contempla contenidos ubicados en la dimensión anterior, y sin embargo aborda cuestiones de responsabilidad en la relaciones sociales con TIC, adicción y tiempo de utilización, riesgos y precauciones, responsabilidad en el acceso a la información y el valor del aprendizaje continuo.

«Usar responsablemente las TIC como medio de comunicación interpersonal en grupos. Conocer las precauciones que se deben seguir al hacer telegestiones monetarias, dar o recibir información. Controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con las TIC y su poder de adicción. Evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal. Estar predisuesto/a al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.» (Caso 1).

Dos de los 4 centros analizados ubicados en esta fase no siguen el modelo de elaboración del Plan TIC hasta el punto de no contemplar las acciones concretas para la integración de las TIC en las aulas, sino que se limitan a exponer como objetivo la necesidad de integrar las TIC en el trabajo diario y en las programaciones de aula.

3.2. *Iniciación/Aplicación*

El momento de evolución de una fase de integración de las TIC (Iniciación) a otra (Aplicación) queda patente en los objetivos que se plantean, más centrados en la dimensión informacional, creativa, comunicativa y participativa, y en la dimensión axiológica que en la dimensión instrumental:

«Impulsar el uso racional y crítico de las NNNTT, capacitándolos para entender y expresarse a través de ellas. Aprender a usar las nuevas herramientas y los nuevos medios para comunicarse y para publicar información a través de la red» (Caso 3)

«Si al terminar la Primaria hemos logrado un alumnado con una Competencia Digital que le ayude a disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y pueda transformarla en conocimiento, hemos logrado nuestro objetivo» (Caso 8).

No obstante, los contenidos relacionados en los PTIC más abundantes son aquellos que se refieren a la dimensión instrumental y a la dimensión informacional, en la misma línea que los centros que se ubican en la fase de iniciación. Hay pues una evolución en el planteamiento de objetivos pero no tanto en los contenidos que se presentan para alcanzar esos objetivos.

La dimensión creativa, comunicativa y participativa se contempla en los PTIC en los aprendizajes propuestos (actividades): «Creación de un blog» (Caso 3), «Crear sus propios Favoritos...», «Presentaciones sencillas...elaborando pequeños trabajos...», fomentando la investigación y búsqueda en internet» (Caso 8) y de difusión ya que un blog tiene como objetivo principal «dar a conocer» así como las presentaciones suponen difundir los trabajos y proyectos realizados.

La dimensión axiológica únicamente está presente en uno de los PTIC analizados y hace referencia al manejo responsable de los juegos, al igual que aparecía en PTIC de la fase de iniciación: «Aprender a manejar juegos con responsabilidad» (Caso 8)

3.3. *Aplicación*

Los objetivos que se plantean en los PTIC de los centros ubicados en la fase de Aplicación presentan unas diferencias cualitativas considerables respecto a los de fases anteriores ya que se centran principalmente en la dimensión creativa y participativa y en la dimensión axiológica resaltando la importancia de las TIC como medios de comunicación y de investigación, el pensamiento crítico y divergente en el manejo, el trabajo colaborativo, la creatividad y la imaginación aprovechando las posibilidades expresivas de los medios de comunicación, la iniciativa personal, participación en grupos de intercambio de experiencias e inquietudes. Permanecen algunos objetivos de la dimensión informacional –Acceder de forma eficaz a la información en la red, estrategias inteligentes de búsqueda, tratamiento, procesamiento... de la información- pero su presencia no resulta tan significativa como en los casos anteriores.

Los contenidos mantienen esta tendencia ya que, si bien hay presencia notable de contenidos que corresponden a la dimensión informacional se incluyen distintos proyectos de trabajo que suponen el desarrollo de tareas complejas, creativas, críticas y que inculcan determinados valores.

La dimensión creativa, comunicativa y participativa está presente en todos los PTIC analizados, incidiendo de manera especial en proyectos, creatividad e imaginación, superación de barreras físicas y del entorno para la comunicación con los demás, trabajo colaborativo y elaboración de materiales.

La dimensión axiológica está presente también en todos los PTIC planteando proyectos en relación con la comunidad, la atención a la educación en valores en relación con el uso de los medios siendo el modelo humanista el referente, atención al uso a la forma lúdica de usar el ordenador y la participación en grupos de intercambio para compartir: «Proyecto Telediario escolar. Proyecto Clima, Cooperativa Escolar» (Caso 4). «Favorecer una educación en valores en relación con el uso de estos medios tomando como referencia el modelo humanista». «Incrementar en el alumnado el interés y la curiosidad por aprender» (Caso 6), «Utilización del ordenador de una forma lúdica», «Participar en grupos de intercambio donde pueda compartir sus experiencias, inquietudes, etc.» (Caso 7).

3.4. Aplicación/Integración

Los objetivos planteados se centran más en aspectos sociales: de integración, de inclusión, de equidad, eliminar la brecha digital... y en aspectos de evolución personal y relacional, incidiendo en el uso responsable y fundamentado de las TIC integrándolo en un modelo pedagógico que promueva procesos y proyectos de investigación e innovación y formándolos en el uso y peligros de internet (Uno de los PTIC plantea, por primera vez en todos los PTIC analizados, una acción concreta en este sentido).

«Formar a los alumnos en el manejo y peligros del uso de internet a través de las charlas de la Guardia Civil. Búsqueda de una mayor autonomía en el trabajo, preparación para la vida laboral.» (Caso 5)

Se explicita por primera vez un concepto global próximo al concepto de ciudadanía y sabiduría digital que se refleja en este trabajo y que contempla todas las dimensiones consideradas en el marco teórico que configuran el concepto de competencia digital incidiendo en la actitud crítica y reflexiva, la regulación del uso de la información, normas de conducta, la interacción social y las nuevas formas de relacionarse:

«En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican 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; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.» (Caso 5)

«Desde el centro y como eje principal de nuestra acción educativa, hemos tenido en cuenta que, para que nuestros alumnos puedan enfrentarse a esta sociedad, deben llegar a ser usuarios inteligentes y críticos de la información, para lo que precisan aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento; ser conscientes de sus capacidades intelectuales, emocionales o físicas; y disponer también del sentimiento de su competencia personal,...

Teniendo en cuenta los aspectos tratados hasta el momento, en nuestro centro creemos firmemente en la construcción de proyectos y en la experiencia con las TIC, pues permiten que los niños se unan en la búsqueda de la resolución de problemas, estimula la interacción social recreando nuevas formas de relacionarse y se constituyen como potencial factor de desarrollo en diversas áreas que están implícitas.» (Caso 10)

Los contenidos de la dimensión instrumental y la dimensión informacional son detallados y exhaustivos:

«Uso del teclado. Localización de las letras. Escritura para completar actividades de algunos programas. Uso de la tecla 'Intro' para ejecutar acciones. La tecla 'May' para obtener letras mayúsculas. Manejo del ratón. Botón derecho para obtener 'propiedades'. Uso completo del ratón. Manejo del teclado. Localización de todas las letras y aumento de la velocidad de escritura. Uso de la tecla 'AltGr'. Procesador de textos sencillo: *Word*, *WordPad*. Selección de fuentes y tamaños, insertar imágenes, cuadro de textos. Programas... Programa de dibujo simple para unos primeros trazados puede ser *Paint*. Iniciarse en el uso de *Word*. Buscar aplicaciones a través del 'Menú Inicio'. Manipular correctamente los *pendrive* y CDs. Abrir archivos ya existentes en la carpeta 'Mis documentos', en un *pendrive* o CD...» (Caso 5, INST)

«Búsqueda de información como un reto de trabajo individual del alumno. Se planteará un tema, en una o varias materias o como eje conductor y transversal del currículo, y el alumno tendrá que ser capaz de buscar la información sobre el mismo y compartirla con el profesorado y con sus compañeros mediante la elaboración de powerpoint o documentos *Word*, haciendo una exposición oral del mismo. Proponer visitas virtuales a museos utilizando el Explorador de Internet y la dirección del museo (proponer búsqueda de las pinturas de algún autor,...). Situación en el *Google Maps* de aquellos lugares más interesantes de nuestra localidad, monumentos, lugares famosos, Parques Naturales,... Guardar y referenciar aquella información que nos puede resultar útil y necesaria para la realización de un trabajo (carpetas temáticas, documentos de lectura, presentaciones, enlaces)...» (Caso 10, INFO)

La dimensión creativa, comunicativa y participativa incluye contenidos que contemplan no únicamente pequeños proyectos de investigación que favorezcan el trabajo colaborativo sino también la elaboración de mapas conceptuales y esquemas explicativos así como plataformas de comunicación para intercambio de trabajos, información, foros..., desarrollo de la creatividad y la comunicación, y elaboración de páginas web o blog.

La dimensión axiológica incluye referencias a la expresión de sentimientos mediante lenguaje icónico y musical, autonomía en el trabajo, preparación para la vida laboral y por primera vez, como ya se ha mencionado, una acción concreta sobre los riesgos y responsabilidades del uso de internet con la participación de personal especializado, ajeno al centro:

«Formar a los alumnos en el manejo y peligros del uso de internet a través de las charlas de la Guardia Civil» (Caso 5)

Si bien en esta ocasión en la evolución de una fase (Aplicación) a otra (Integración) los contenidos se ajustan más a los objetivos planteados que en los PTIC ubicados en Iniciación/ Aplicación, se refleja la misma tendencia ya que los objetivos responden más a la fase hacia la que se evoluciona y los contenidos reflejan más la fase inmediatamente anterior. No obstante, el salto cualitativo es importante y queda perfectamente reflejado tanto en los conceptos que se manejan en el planteamiento de las TIC como en los objetivos y en los contenidos contemplados.

4. Conclusiones

La dimensión instrumental y la dimensión informacional son las dimensiones que tienen más presencia en los objetivos y contenidos planteados en los PTIC de los centros que se encuentran en la fase de Iniciación en el proceso de integración de las TIC. Los objetivos correspondientes a la dimensión

creativa, comunicativa y participativa y a la dimensión axiológica adquieren más presencia y relevancia a medida que se evoluciona en las fases del proceso de integración de las TIC.

Los momentos de transición entre fases reflejan una mayor presencia de la dimensión creativa, comunicativa y participativa y la dimensión axiológica en los objetivos, aunque en la fase de transición entre la Iniciación y la Aplicación estas dimensiones tienen menos presencia en los contenidos. A medida que la transición se produce entre fases de integración de las TIC más avanzadas (Aplicación/Integración) los contenidos planteados están más en consonancia con los objetivos y adquieren más presencia en la dimensión creativa, comunicativa y participativa y en la dimensión axiológica.

A medida que la transición se produce entre fases de integración de las TIC más avanzadas (Aplicación/Integración) los contenidos planteados están más en consonancia con los objetivos y adquieren más presencia en la dimensión creativa, comunicativa y participativa y en la dimensión axiológica. Se observa, por lo tanto, una relación directa entre la fase de integración de las TIC en el indicador Modalidad de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las dimensiones de la competencia digital que se proponen en los Planes para la integración de las TIC en los centros escolares de Infantil y Primaria.

Con respecto al tratamiento que se puede inferir de los conceptos emergentes en los planteamientos de los PTIC de los CEIP a partir de la identificación y relación entre las dimensiones de la competencia digital y los niveles o fases de integración, se observa la misma relación directa examinada entre dimensiones y niveles de integración. En este sentido, los conceptos de sabiduría digital y alfabetización digital pueden estar presentes en las acciones pedagógicas relacionadas con las dimensiones informacional e instrumental, que son las que predominan en los PTIC de los centros ubicados en la fase de Iniciación. Sin embargo, los conceptos de ciudadanía e identidad digital están más relacionados con acciones pedagógicas que suponen el desarrollo de la dimensión creativa, comunicativa y participativa y la dimensión axiológica, y que se proponen en los PTIC de los centros que se sitúan en la fase de aplicación. Añadir que situamos en estos centros también el concepto de alfabetización transmedia y no la digital, y el de sabiduría digital porque de las acciones e intenciones recogidas en los PTIC, sobre todo en la selección de la metodología por proyectos, parece desprenderse que se aprovecharía el potencial de la alfabetización digital que tiene el alumnado para aumentar su conocimiento o sabiduría digital.

El modelo de análisis presentado en este trabajo se puede configurar como un modelo práctico para el análisis conjunto y la mejora del uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada centro, pudiendo contribuir a una evolución de las modalidades de uso y del concepto de competencia digital que se trabaja en los mismos y posibilitar una toma de conciencia del concepto subyacente en los PTIC favoreciendo su consideración como instrumentos útiles para la mejora de los procesos de integración de las TIC.

5. Referencias

- Adell, J y Castañeda, L (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 21-25.
- Area, M. y Pessoa, T (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(XIX), 13-20.
- Area, M. (2015a). Reconstruir el discurso pedagógico para la escuela de la sociedad digital. En J. De Pablo (coord) *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (pp.23-53). Madrid: La Muralla.
- Area, M. (2015b). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31.
- Area, M y Correa, J (2010). Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes. En Pablo, J.; Area, M.; Valverde, J.;Correa, J. *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con TIC* (pp.43-80). Barcelona: Graó.

- Area, M.; Santana, P.; Sanabria, A.L. (2015). *La integración organizativa y pedagógica de las TIC en los centros escolares públicos de Canarias*. Un estudio de casos. Informe final. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias/ Proyecto TSP (documento no publicado).
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrés, J y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(XIX),75-82.
- Jenkins, H (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Pablos, J., Colás, M., González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares: un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- Pérez Gómez, A. (2015a). Siete tesis a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 16-20.
- Pérez Gómez, A. (2012b). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Tornero, J (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Madrid: Fundación Telefónica, 1-4.
- Prensky (2010). Homo sapiens digital: de los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digita. En Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 93-106). Ed.UNED.
- Ribble, M. S. (2011). *Digital citizenship in schools*. Washington DC: ISTE Publications.
- Reig, D. y Fretes, G. (2011). Identidades digitales: límites poco claros. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 58-61.
- Revuelta, F. y Arriazu, R. (2015). Centros educativos e-competentes: innovación educativa con TIC desde la autonomía del centro. En Valverde-Berrocoso, J. (Coord.). *El proyecto de ducación digital en un centro educativo. Guía para su elaboración y desarrollo* (pp.49-67). Madrid: Ed. Síntesis.
- Santana, P. y Sanabria, A. L. (2015) Claves para la transformación organizativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 73-76.
- Severín, E. (2011). *Tecnologías para la Educación. Un Marco para la Acción*. Notas Técnicas # IDB-TN-358. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36613530>
- Severín, E.; Peirano, C. y Falck, D. (2012). *Guía Básica para la Evaluación de Proyectos*. Notas Técnicas # IDB-TN-358. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36665384>

Alfabetización digital, competencias mediáticas y *Open Data*.

Digital Literacy, Media Literacy and Open Data.

Felipe Gértrudix-Barrio¹, María del Carmen Gálvez de la Cuesta², Elías Said-Hung³
y José Francisco Durán-Medina Correo⁴

¹ Didáctica de la Expresión Musical. Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. de Carlos III, s/n – 45071 - Toledo (España). ² Grupo de Investigación Ciberimaginario . Departamento de Comunicación II. Universidad Rey Juan Carlos – Campus de Móstoles, Madrid (España). ³ Departamento de Comunicación Social y Periodismo. Universidad del Norte. Km.5 Vía Puerto Colombia, Barranquilla (Colombia). ⁴ Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. de Carlos III, s/n – 45071 - Toledo (España)

E-mail / ORCID ID: <felipe.gertrudix@uclm.es / 0000-0001-8093-5698; carmen.galvez@ciberimaginario.es / 0000-0002-0208-4311; saide@uninorte.edu.co / 0000-0002-0594-5906; JoseFrancisco.Duran@uclm.es / 0000-0002-9444-4029

Información del artículo

Recibido 13 de Marzo de 2016. Aceptado 19 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Alfabetización digital, competencia mediática, Datos en abierto, ciudadanía, fuentes de información

Resumen

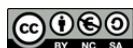
Este trabajo busca conocer la valoración y el grado de importancia que conceden los ciudadanos a la información obtenida a partir de *Open Data* (Datos en Abierto); así como la percepción sobre la incorporación de estos en estudios preuniversitarios y los factores que inciden en torno a los temas antes tratados. El artículo parte de una investigación cuantitativa, en la que se aplicaron 1.126 encuestas a usuarios de internet de 16 o más años de edad, residentes en toda España (incluyendo Canarias, Ceuta y Melilla), con un 95,5% de confianza y un $ee = \pm 3,16\%$, bajo un muestreo aleatorio y estratificado. Los datos nos muestran como existe una muy baja valoración en la población estudiada en torno al *Open Data*; así como la necesidad actual de promoción de escenarios orientados a la alfabetización digital y el aprendizaje de competencias mediáticas en ellos.

Abstract

This paper seek to know the value and the importance attached by citizens to information obtained from Open Data; as well as the perception of the incorporation of these in pre-university studies and the factors affecting around topics before. The article based on a quantitative research, in which 1,126 surveys were applied to Internet users between 16 year old or more, resident in Spain (including the Canary Islands, Ceuta and Melilla), with a 95.5% confidence and $ee = \pm 3.16\%$, with a random stratified sampling. The data shows us how there is a very low valuation in the study population about the Open Data; as well as the current need to promote digital literacy oriented learning and media literacy in these scenarios.

Keywords:

Digital literacy, Media literacy, Open Data, Citizenship, Information Sources



1. Introducción

La sociedad de la información y las comunicaciones (SIC) han generado distintas formas de tratamiento de la información, así como nuevas figuras de consumo y producción de esta. La aparición de la figura del prosumidor (Toffler 1980), simultaneando el consumo y producción de acciones informativas, ha puesto de relieve distintos niveles sociales en aspectos tan básicos como la alfabetización digital y con mayor profundidad, la competencia mediática.

Con el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Web 2.0 en especial, nuestras sociedades contemporáneas han pasado a convertirse en lo que Bauman (2006) denominó como una modernidad líquida, caracterizada por el paso de una sociedad cuyos paradigmas conservan su condición mucho tiempo, a una en el que no están fijados al espacio o tiempo existente; transformándose constantemente ante la fluidez de la información proveniente de los escenarios digitales actuales. Como bien destaca Area (2011), los avances tecnológicos y escenarios digitales han traído consigo una falta de certeza o conocimiento estable, al interior de las actuales generaciones de ciudadanos. Unos individuos marcados por una nueva era, donde la fluidez y la capacidad de adaptación de los escenarios cognitivos, influidos por escenarios líquidos promovidos por el aumento de la Web 2.0 y de las capacidades tecnológicas, propias de la sociedad digital. Ello, trae consigo un ecosistema marcado por el aumento de la experiencia humana, de forma rápida y permanente, desde cinco (5) dimensiones, de acuerdo con lo propuesto por Area, Gutiérrez y Vidal (2012): la conformación de una biblioteca universal, a través de internet; la promoción de amplios espacios de interacción humana; la presencia de escenarios de representación multimodal y de fragmentos interconectados; así como un ecosistema artificial de experiencias culturales humanas.

Las nuevas formas de codificación, representación y construcción de las culturas contemporáneas, mediadas por la digitalización actual, traen consigo el auge de conceptos como hipertextos, hipermedia, realidad virtual, repositorios de archivos, RSS, inteligencia artificial y datos en abierto (en adelante, *Open Data*), entre otros; los cuales son empleados para dar cuenta de los cambios que han traído consigo la tecnología en el modo de entender y relacionar el individuo con la producción de información y de las diferentes culturas contemporáneas (Carr 2010). Es por lo expuesto hasta ahora que, nuestras realidades sociales presenciales se encuentran bajo un contexto de solapamiento y mezcla con otras experiencias adquiridas digitalmente. Este hecho trae consigo que los ciudadanos del siglo XXI tengan que convivir bajo estos escenarios de interacción social y cultural. Por ello, los diferentes recursos y equipos TIC, deben ser considerados como unos de los principales escenarios de socialización del ciudadano contemporáneo, quien requiere de una constante formación para dar debida cuenta de la cultura digital, en constante transformación de sus contenidos y sus formas (Mayor y Brey 2011).

Gilster (1997) definió la alfabetización digital como la capacidad que puede tener un individuo, en el momento de entender y hacer uso de la información en múltiples formatos y recursos tecnológicos dispuestos en la actualidad. Pese al tiempo transcurrido desde la definición realizada por Gilster (1997), los avances tecnológicos han traído consigo una mayor persistencia de esta visión sintetizada alrededor de lo que debemos entender como alfabetización digital. Tal como exponen Area, Gutiérrez y Vidal (2012), la alfabetización es un concepto, pero también una práctica social, la cual varía de acuerdo con los contextos culturales y tecnológicos de cada tiempo. Las capacidades brindadas por los avances de las TIC, en el momento de permitir el acceso a una gran cantidad de información, la multiplicidad de formatos en que esta puede estar representada, la facilidad de difusión de ideas y trabajos, así como el aumento de las oportunidades de una mayor y mejor comunicación interpersonal (tiempo real y diferido), entre otros aspectos; terminan marcando la forma de entender este concepto, en términos de Gilster

(1997), Ortoll (2005), citados hasta ahora, pero también de otros autores que han dado aportes en torno al debate de lo aquí expuesto, como por Peña (2005); Coiro (2003); Area, Gros y Marzal (2008) o Mills (2010), quienes dan cuenta de diferentes puntos de vista que dan base a las transformaciones generadas por las TIC y las habilidades requeridas para lo hasta ahora expuesto. Autores como Avello y Martín (2013), Avello et al. (2013), Cobo (2011), Esthet-Alkalai y Chajut (2010); Churches (2008) o Aviram y Eshet-Alkalai (2006) han propuesto un conjunto de dimensiones y habilidades que deben ser generadas desde los escenarios de enseñanza, con el fin de garantizar el uso efectivo de todas las capacidades intrínsecas de las TIC, en especial el auge de la Web 2.0. Es así como, está presente en las reflexiones promovidas por dichos autores, el uso de las tecnologías, la comprensión crítica y la creación y la comunicación de contenidos digitales, como dimensiones de las prácticas alfabetizadoras digitales.

Como paso siguiente al nivel de alfabetización digital, hemos de considerar la competencia mediática, o capacidad para procesar, seleccionar y consumir información de forma crítica e independiente, definida a través de seis dimensiones por Ferrés y Piscitelli (1988). Las seis dimensiones citadas fueron: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética. En el año 2008, según Ferrés, Aguaded y Matilla (2012), el Parlamento Europeo aprobó un informe que manifestaba la importancia de incluir en los currículos escolares una asignatura dedicada a la «Educación Mediática». De acuerdo con lo expuesto por Prest (2008), la alfabetización mediática debe implicar la capacidad que debe tener cada uno de los individuos, al momento de comprender y valorar críticamente a los medios de comunicación.

En el contexto de la competencia mediática, encontramos también, la capacidad de la ciudadanía para hacer un uso libre y crítico de aquellos datos que pueden ser utilizados de forma abierta, reutilizándose y redistribuyéndose por cualquier persona para la creación de nuevos contenidos. Estos datos, conocidos como *Open Data*, deben ser abordados desde dos dimensiones: aquella orientada a destacar las oportunidades que son brindadas desde los recursos digitales dispuestos en la actualidad para el acceso a datos e información, por parte de los ciudadanos; y también aquella relacionada con las oportunidades generadas a partir del uso efectivo de estos datos (Gurstein 2011). Estas dos perspectivas contribuyen al debate de las actuales brechas digitales existentes en nuestras sociedades contemporáneas, ya que, no solo basta con contar con oportunidades de acceso a información, sino las potencialidades que los ciudadanos tienen para el uso efectivo o significativo de ello para la generación de nuevos conocimientos o saberes. Hablar de *Open Data*, es asumir un conjunto de requerimientos exigidos, a saber: el empleo de licencias abiertas de acceso a la información dispuesta desde internet; el acceso gratuito o al menos condicionado para su descarga libre, de forma limitada, en el tiempo; y el empleo de formatos de información modificables, entre otros de los aspectos considerados o ser tenidos en cuenta.

En la actualidad, existe también un aumento de posiciones críticas alrededor de todo lo que conlleva este movimiento, en especial su impacto a favor de la reducción de las brechas sociales existentes, o bien en el aprovechamiento de estos recursos para tomar ventaja para la acentuación de dicho proceso, por parte de quienes cuentan con las competencias y los recursos para sacar máximo provecho comercial de este nuevo contexto digital (Solomon et al., 2007), y a favor de la promoción de nuevas dictaduras totalitarias, capaces de controlar la vida de los ciudadanos (Morozov 2012).

Para el efectivo uso del movimiento *Open Data* se requiere tomar en consideración, no solo factores provenientes del coste y acceso de internet; sino también, del lenguaje en que son presentados los datos, así como los requerimientos técnicos o profesionales requeridos para su interpretación y posterior uso, entre otros aspectos (Gurstein 2011; Noveck 2012). De acuerdo con Farrell (2012), existen diferentes visiones en torno al Movimiento *Open Data*. Tal es el caso de: 1) la expuesta por Scassa y Cambell (2009), en lo que se refiere a los problemas que pueden traer consigo la protección de datos para fines no

consentidos, por parte de los usuarios; 2) lo planteado por Bates (2012), en lo que se refiere a la posición de actores privados a favor de la desregulación de los procedimientos de control de los *Open Data* para la generación de lucro, desde la apertura de nuevos mercados de información en sectores públicos; 3) el principio de utilidad que pueden traer consigo el acceso a *Open Data* para ayudar a los diferentes entes públicos, a favor de su transparencia y de una mejora de su gestión pública (Ferrer-Sapena y Sánchez-Pérez 2013); 4) la capacidad que este tipo de datos pueden traer consigo para la resolución de problemas complejos (Johnson 2012; The Royal Society Science Policy Center, 2012); y 5) la apertura de datos para la promoción de información empleadas por los medios de comunicación y periodistas (Yglesias 2012).

En la actualidad el Movimiento *Open Data* ha generado mucha expectación, alrededor del debate que ha traído consigo sus potenciales ventajas y desventajas, pero, como bien destaca Shirky (2012) debemos ser conscientes que este no representa un movimiento político o cultural, sino un movimiento orientado a mejorar los servicios que pueden ser ofrecidos a los ciudadanos; éste, en sí, no garantiza la transparencia y la rendición de cuentas de los gobiernos, sino el acceso a información que, no necesariamente, implica ser válida o fáciles de acceder o entender; no existe aún una clara diferencia entre el carácter social y de lucro de los datos accedidos libremente; y el necesario procesamiento de la información para facilitar la narración de las historias implícitas en ellas; entre otros aspectos a ser tenidos en cuenta.

Por lo expuesto hasta ahora, la promoción de habilidades de orden superior, relacionadas con la alfabetización digital y la competencia mediática, en términos de Bloom (1956) y Churches (2008), así como de otros autores expuestos en apartados anteriores, resulta prioritario, al momento de garantizar un contexto social y educativo favorable para la promoción de entornos de colaboración individual, colectiva e institucional, que contribuyan a la generación de contextos de innovación y gobernanza participativa en nuestras sociedades contemporáneas y de acceso a conocimiento especializado que ayude a la mejora de las condiciones sociales dispuestas en la actualidad (Arroyave 2012; Ferrer-Sapena y Sánchez-Pérez 2013; The Royal Society Science Policy Center 2012). De esta forma, el uso de los *Open Data* dejará ser de provecho casi exclusivo, de las grandes empresas, con recursos suficientes para sacar provecho de la información en bruto. Esto podría dar paso a un nuevo contexto, en el que los innovadores y las instituciones públicas, encargadas en la ejecución, control y promoción de nuevos conocimientos y las diferentes políticas aplicadas por los gobiernos, pudiesen generar nuevas visualizaciones que ayuden a entender los costos y las decisiones que impactan directamente en el quehacer diario de nuestras sociedades.

El presente artículo busca aportar elementos de análisis que ayuden a: 1) conocer el grado de importancia que conceden los ciudadanos a la información obtenida a partir de *Open Data*; 2) conocer la valoración de estos, de acuerdo con el grado de conocimiento para acceder, utilizar, analizar y difundir información basada en este tipo de datos; y 3) estimar los factores que inciden en torno a los temas antes tratados, así como en la percepción sobre la incorporación en los estudios preuniversitarios de la información basada en *Open Data*, para favorecer el empoderamiento ciudadano.

2. Metodología

El proyecto en el que se basa este artículo se enmarca en una perspectiva cuantitativa de investigación, en el que se ha aplicado una encuesta online dirigida a toda la población española usuaria de internet de 16 o más años de edad, de ambos sexos, y en todo el territorio nacional (incluyendo Canarias, Ceuta y Melilla), mediante el sistema *Lime Survey*. Se aplicó una afijación proporcional y una muestra aleatoria y estratificada por Comunidad Autónoma en España, la cual estuvo conformada por 1.198 usuarios de internet encuestados (unidades muestrales), de los que 71 fueron tomados como casos

perdidos, debido a que no se completó el instrumento diseñado, alta tasa de no respuestas y/o no acceso a ninguna fuente para buscar información en internet (establecido como filtro para completar la información de este instrumento). A partir de lo antes establecido, la muestra final tomada como caso de estudio fue de 1.127 usuarios de internet encuestados, con el nivel de confianza 95,5% y $ee=\pm 3,16\%$, quienes hicieron parte de este estudio durante la primera quincena de octubre de 2014.

La encuesta aplicada estuvo estructurada por 33 ítems o preguntas orientadas a obtener informaciones relacionadas con las variables o las categorías correspondientes con las fuentes de información en internet; las fuentes de *Open Data*; la confiabilidad de la información; la participación en asuntos públicos a través de internet; la alfabetización digital y el empoderamiento ciudadano. Es en torno a esta meta-categorías de análisis que se tomaron en consideración un conjunto de variables, como por ejemplo, además de los rasgos sociodemográficos de la población estudiadas, las que se muestran a continuación: fuentes de información buscadas en internet, acceso de información según temas de interés, organismos públicos autores de información accedida en internet, percepción en sobre la utilidad de los *Open Data*, nivel de confianza de las fuentes de información existentes, nivel de repercusión social de la participación ciudadana en internet, percepción sobre realización de acciones con información pública en internet, percepción sobre la utilidad de los *Open Data* para la acción ciudadana, grado de acceso ciudadano de *Open Data* de instituciones públicas y el nivel de acuerdo sobre la importancia de la competencia mediática y digital para el aprovechamiento de los *Open Data*, entre otras variables tomadas a consideración en el proyecto del que parte este artículo.

La selección final de las 33 preguntas tomadas en la encuesta final aplicada a la población estudiada se hizo luego de la aplicación de una prueba piloto a un 10% de la muestra tomada en consideración, la cual permitió: estimar tasa de no respuesta de dicho instrumento, puesto en marcha a través de internet; así como la revisión y ajuste de opciones de preguntas y respuestas establecidas inicialmente, con el fin de favorecer una mayor comprensión del instrumento, por parte de la población estudiada. Es, a partir del conjunto de datos recolectados, durante el período de realización del trabajo de campo, y procesados en el marco del trabajo de campo realizado, donde se llevará a cabo el análisis alrededor de los objetivos pautados en este artículo. Ello, desde la toma en consideración de dos variables que servirán de eje central de análisis de los datos aquí expuestos y analizados, a saber: el grado de importancia de los *Open Data* y el grado de conocimiento basado en este tipo de datos.

3. Resultados

Con el fin de conocer el grado de importancia que conceden los ciudadanos a la información obtenida a partir de los *Open Data*, los datos recabados en este estudio nos permiten ver cómo la mayoría de los encuestados (58,9%) tiene un conocimiento de este tipo de información de carácter medio-bajo, en lo que se refiere a compartir la datos públicos de interés colectivo, hacer reivindicaciones sociales o convocar manifestaciones, entre otros aspectos. Este contexto se mantiene en el caso de los encuestados, de acuerdo con la situación laboral declarada por estos, donde estudiantes, desempleados, trabajadores y jubilados, mantienen los niveles de percepción antes indicados (más del 60%), en torno a este tema.

Para las pruebas de correlación, se han calculado los estadísticos de *Chi-Cuadrado* de Pearson y *V* de Cramer (adaptación al tipo de variable del estadístico de Pearson). El único cruce significativo es con la variable estudios; es decir, existe una mayor incidencia en el nivel de percepción en torno a la importancia del uso de los *Open Data* en la medida que los encuestados presenten una condición preuniversitaria o no (universitaria) a nivel educativo (Sig. $\leq 0,000$).

En cuanto a la valoración existente entre los ciudadanos acerca del grado de conocimiento para acceder, utilizar, analizar y difundir información basada en datos en abierto, además de no observarse

diferencias por sexo para la pregunta de análisis en la muestra aplicada, los jóvenes de entre 16 y 24 años aglutinan el 42,1% del total de ciudadanos que están «totalmente en desacuerdo» sobre este tema. Este porcentaje va descendiendo en función de la edad hasta los 10,5% de los mayores de 55 años.

Teniendo en cuenta la situación económica, tanto los estudiantes como los trabajadores encuestados presentan un nivel de percepción favorable (medio-alta), en torno a la valoración existente entre los ciudadanos acerca del grado de conocimiento para acceder, utilizar, analizar y difundir información basada en *Open Data* con el 68,4% y 70,2%, respectivamente. Algo similar ocurre con más del 70% de los encuestados en condición de trabajo no remunerado en el hogar y en condición de desempleo, que poseían una valoración favorable (medio-alta), alrededor del tema aquí abordado.

En función de los estudios, los individuos que se posicionan «totalmente en desacuerdo» en torno a la valoración existente entre los ciudadanos acerca del grado de conocimiento para acceder, utilizar, analizar y difundir información basada en *Open Data*, se encuentran el 78,9% de los encuestados con estudios pre-universitarios; mientras que quienes poseían estudios universitarios concentraron un mayor porcentaje (57%) de percepción valorativa positiva, alrededor de lo aquí expuesto. La condición pre-universitaria o universitaria de los encuestados termina siendo una de las variables que inciden significativamente en la valoración del tema objeto de estudio, es decir, los encuestados con estudios pre-universitarios tenían una valoración más negativa sobre la necesidad de poseer un grado de conocimiento para acceder, utilizar, analizar y difundir información basada en *Open Data*, en contraposición de los encuestados con títulos universitarios, quienes se muestran más conscientes de este tipo de competencias para el aprovechamiento de este tipo de datos.

En cuanto a la valoración existente en torno a la importancia de incorporar en los planes de estudio de educación preuniversitaria en España, formación relacionada con el uso responsable y crítico de la información basada en *Open Data* de las instituciones públicas, los datos obtenidos desde las encuestas nos muestra un contexto general favorable (más del 55% de los encuestados se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo) ante este tipo de acciones, mientras que el resto de encuestados o bien se mostraron indiferentes (cerca del 32%) o se mostraron en desacuerdo (cerca del 10%). Este hecho nos permite ver cómo, pese a la baja valoración existente en la actualidad, por parte de los encuestados en este trabajo, en lo que se refiere a la importancia de los *Open Data* y conocimientos requeridos para su aprovechamiento efectivo, estos también reconocen la necesidad de fomentar de mayor forma el contexto formativo actual, en favor de una mayor alfabetización digital y adquisición de competencias mediáticas requeridas para el mayor y mejor aprovechamiento de este tipo de datos.

Realizando una estimación, sobre la relación existente entre la incorporación en los estudios preuniversitarios de una formación crítica y responsable acerca de la información basada en *Open Data*, para la promoción del empoderamiento ciudadano, con el nivel de percepción existente entre la población estudiada, solo la edad y la condición preuniversitaria o universitaria de los encuestados terminan siendo las variables que inciden significativamente en lo aquí expuesto (Sig. ≤ 0.002 y Sig. ≤ 0.001). En otras palabras, existe una mayor incidencia en el nivel de percepción en torno a la importancia de incorporar en los estudios de preuniversitarios, una formación crítica y responsable acerca de la información basada en *Open Data*, para la promoción del empoderamiento ciudadano, en la medida que los encuestados tengan una mayor edad y cuenten con estudios universitarios.

4. Conclusiones

Pese a los avances de las TIC y la Web 2.0 en nuestras sociedades contemporáneas, la transformación de los flujos informativos provenientes de los escenarios digitales actuales (Bauman 2006), al menos desde la perspectiva de los datos expuestos en este trabajo, nos permiten apreciar un contexto de infravaloración en torno a la importancia que los ciudadanos conceden a la información obtenida a partir del *Open Data* y al grado de conocimiento para acceder, utilizar, analizar y difundir este tipo de información en España.

Un hecho que ayudaría a asentar el contexto expuesto por Area (2011), marcado por una falta de certeza y conocimiento estable, al interior de las generaciones actuales de ciudadanos, quienes no parecieran contar con los elementos suficientes de valoración que les permita reconocer las ventajas que pueden brindar el *Open Data*, en el momento de sacar el máximo provecho del conjunto de información dispuesta desde los escenarios digitales, en favor de un mejor mecanismo de articulación de acciones sociales orientadas a reivindicaciones individuales o colectivas, por ejemplo.

Las dimensiones propuestas por Area, Gutiérrez y Vidal (2012) no parecieran contar con el escenario valorativo favorable en España, donde la mediación digital no contaría, en la actualidad, con el reconocimiento de la creciente importancia que juegan los *Open Data*, en el momento de entender y relacionar a cada sujeto con la producción de información y las culturas contemporáneas dispuestas en la actualidad (Carr, 2010). Por todo lo antes expuesto, lo planteado por Mayor y Brey (2011), en torno a la necesidad de constante formación para dar cuenta efectiva de la cultura digital hoy promovida desde los escenarios digitales contemporáneos, pareciera reafirmarse como un recurso fundamental, a favor de un mayor y mejor reconocimiento de la importancia en el aumento de las posibilidades de acceso a información, así como el impacto de ello, en favor de una mayor y mejor comunicación interpersonal y acción social llevada a cabo por los ciudadanos, de forma individual o colectiva.

En función de los resultados y conclusiones establecidas, consideramos indispensable centrar la discusión en primer lugar, en la escasa relevancia que otorgan los jóvenes encuestados, tanto a los procesos de alfabetización digital que facultan para un correcto acceso a la información contenida en internet, así como al nivel de competencia mediática, que garantiza un uso y consumo de contenidos informativos adecuado a las necesidades de la sociedad-red. Como señala Caldeiro (2013), los más jóvenes ven modelada su identidad a través de las tecnologías, a las que acceden desde la primera infancia, sin que medie o sea necesaria una alfabetización digital previa. Sin embargo, un acceso temprano a la tecnología, en especial a través de elementos lúdicos, no es paralelo al desarrollo de competencias adecuadas en el uso y consumo de la información que se genera desde abundantes y diferentes medios (redes sociales, internet, televisión, videojuegos, entre otros). Es bajo lo antes expuesto que los resultados mostrados en este trabajo pudiesen ser ayudar a comprender la escasa valoración de la competencia mediática y de los procesos de alfabetización digital en las edades más tempranas, fruto de su elevado contacto con las TIC. Sin embargo, el aumento de la edad (y por tanto de la mayor madurez de los ciudadanos encuestados), así como las condiciones educativas de estos, contribuiría a la mejora del marco valorativo alrededor del tema aquí tratado; así como al aumento de concepciones orientadas a la promoción de escenarios formativos que ayuden al fomento de la alfabetización digital y la adquisición de competencias mediáticas.

El contexto observado a partir de los datos expuestos en este trabajo reafirmaría, por tanto, lo expuesto por autores como García y Gértrudix (2009) y Said-Hung *et al.* (2015), quienes destacan el carácter determinante que tendrían las diferencias generacionales en los ciudadanos, a la hora de considerar importante la inclusión de formación relativa a los aspectos citados en la educación

preuniversitaria, así como en el resto de aspectos aquí tratados. Un escenario formativo que ayudaría al aumento de posiciones críticas en los ciudadanos y su consiguiente impacto en el mayor aprovechamiento de los contextos digitales indicados por Salomon et al. (2007), a favor de una mayor reducción de las actuales brechas sociales existentes en nuestras sociedades contemporáneas; así como en la reducción de los mecanismos de promoción de las nuevas dictaduras destacadas por Morozov (2012), orientadas a controlar la vida de cada individuo, a través de internet. Hasta no lograr avanzar en torno a lo aquí expuesto, el principio de utilidad expuesto por Ferrer-Sapena y Sánchez-Pérez (2013), así como la capacidad de los *Open Data* en la resolución de problemas complejos sociales, expuesto por autores como Johnson (2012) y la mejora de los servicios ofrecidos a los ciudadanos, destacado por Shirky (2012), resultarán muy difíciles de concretarse en España, como resultado de las bajas valoraciones que un amplio porcentaje de ciudadanos estudiados aún posee en la actualidad, en torno al tema aquí propuesto; manteniéndose así un contexto de aprovechamiento de los *Open Data*, en el que a la fecha pareciera predominar la visión expuesta por Bates (2012), donde los actores privados asumen posiciones destacadas en torno al *Open Data*, con el fin de generar lucro de estos datos, a falta de alfabetización digital y competencias mediáticas que contribuyan a la generación de contextos de innovación y gobernanza participativa en nuestras sociedades contemporáneas.

5. Referencias

- Area, M. (2011). *Educación para la cultura líquida de la Web 2.0. Apuntes para un modelo de alfabetización digital*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Area, M., Gros, B. y Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Arroyave, M. (2012). *La alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación*. Recuperado a partir de http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Arroyave_Margarita.pdf
- Avello, R. y Martín, L. (2012). Necesidad de una alfabetización, ahora digital, de los profesionales del turismo cubano del siglo XXI. Dimensiones y otros factores contextuales. *Espacio Turístico* 3. Recuperado a partir de <http://etur.ehtcf.co-cu/attachments/article/59/Alfabetizaciondigital.pdf>
- Avello-Martínez, R., López Fernández, R., Cañedo Iglesias, M., Álvarez Acosta, H., Granados Romero, J., y Obando Freire, F. M. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11 (4). Obtenido el 20 de enero de 2016, desde <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2467/1256>
- Aviram, A. y Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. Recuperado a partir de http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm
- Bates, J. (2012). Open Data movement redux: tribes and contradictions. Recuperado a partir de <http://goo.gl/Wqbbk>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- Caldeiro, M. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2, 8-36. Recuperado a partir de <http://www.edmetic.es/revistaedmetic/index.php/component/content/article?id=49>
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, N. (2010). *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid: Taurus.
- Cobo, C. (2011). Aprendizaje y alfabetismo invisible ¿Por qué no basta con ser 2.0? Congreso Universidad 2.0: reiniciando el modelo de aprendizaje en la Educación Superior. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander. Septiembre, 7. Recuperado a partir de <http://ergonomic.wordpress.com/2011/09/07/no-basta-con-2-0/>
- Coiro, J. (2006). Comprensión de lectura en Internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. Recuperado a partir de <http://goo.gl/qJuOaB>
- Churches, A. (2008). Welcome to the 21st Century. Recuperado a partir de <http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Learners>
- Eshet-Alkalai, Y. y Chajut, E. (2010). You Can Teach Old Dogs New Tricks: The Factors That Affect Changes over Time in Digital Literacy [versión electrónica]. *Journal of Information Technology Education* 9, 173-181.

- Farrell, H. (2012). Trish, Reiner and the politics of Open Data. Recuperado a partir de <http://crookedtimber.org/2012/07/04/trish-reiner-and-the-politics-of-open-data>
- Ferrer-Sapena, A. y Sánchez-Pérez, E. (2013). Open Data, big data: ¿hacia dónde nos dirigimos? *Anuario ThinkEPI*, 7, 150-156.
- García, F. y Gértrudix, M. (2009). El Mare Nostrum Digital: mito, ideología y realidad de un imaginario socio-técnico. *Revista Icono14*, 12, 7-30.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, n° monográfico, 17-45. Recuperado a partir de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/743/824>
- Granados, J. (2007). Los programas multimedia en los procesos de integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21, 127-143.
- Gurstein, M. (2011). Open Data: Empowering the empowered of effective data use for everyone. Recuperado a partir de <http://firstmonday.org/article/view/3316/2764>
- Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. «Realfabetización» digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 63, 191-206.
- Johnson, S. (2012). Searching for John Snows. Recuperado a partir de <http://crookedtimber.org/2012/06/27/searching-forjohn-snows>
- Lara, T. (2009). *Alfabetizar en la cultura digital*. Recuperado a partir de <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital>
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet. Los mitos de la libertad en la red*. Madrid: Destino.
- Noveck, B. (2012). Open Data – The democratic imperative. Recuperado a partir de <http://crookedtimber.org/2012/07/05/open-data-thedemocratic-imperative>
- Ortoll, E. (2005). *Alfabetització i exclusió digital*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Peña, I. (2005). Capacitación digital en la UOC: la alfabetización tecnológica vs. la competencia informacional y funcional. En A. Batle et al. (Eds). *Enseñar Derecho en la Red: Un Paso Adelante en la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*, 139-155. Barcelona: Bosch.
- Prest, Ch. (2008). *Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital*. Bruselas: Parlamento Europeo.
- Said-Hung, E. et al. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso region Caribe. *Educación XXI*, 18, 277-304
- Scassa, T. y Cambell, L. (2009). Data protection, privacy and spatial data. En R. Devillers y H. Goodchild (Eds.). *Proceedings of the 6th International Symposium on Spatial Data Quality*, Taylor & Francis, 211-219.
- Shirky, C. (2012). Cooperation and corruption. Recuperado a partir de <http://crookedtimber.org/2012/07/02/cooperation-andcorruption>
- Solomon, B., Bhuvanewari, R. y Rajan, M. (2007). Bhoomi: 'E-Governance' , Or, An Anti-Politics Machine Necessary to Globalize Bangalore? Recuperado a partir de <https://casumm.files.wordpress.com/2008/09/bhoomi-e-governance.pdf>
- The Royal Society Science Policy Center (2012). *Science as an open enterprise*. Recuperado a partir de <https://royalsociety.org/topics-policy/projects/science-public-enterprise/report/>
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Yglesias, M. (2012). Open Data journalism. Recuperado a partir de <http://crookedtimber.org/2012/06/28/open-data-journalism/>

Impacto del uso de nuevas tecnologías en procesos socio-educativos. *CINEMATIC* como experiencia.

Impact of the Use of Advanced Technologies in Social-Educative Processes. *CINEMATIC* as Experience.

Lucía Amorós Poveda.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo – 30100 – Murcia (España).

E-mail / ORCID ID: lamoros@um.es / 0000-0001-8207-9864

Información del artículo

Recibido 31 de Marzo de 2016. Revisado 7 de Junio de 2016. Aceptado 18 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Tecnología educativa, Educación informal, Estudio de caso, Trabajo de campo, Participación social.

Keywords:

Educational Technology, Informal Education, Case Studies, Field Work, Social Participation.

Resumen

El uso e impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) acelera culturalmente los espacios. Esta situación necesita ser evaluada. En aras de asegurar la calidad y la equidad de la educación, el análisis se centra en la calle (medio abierto) atendiendo a población vulnerable en la ciudad de Murcia. En primer lugar se indica el problema y los objetivos que se persiguen. Tras el marco teórico, se expone la metodología cualitativa llevada a cabo a través del cruce de métodos, técnicas e instrumentos de análisis necesario en un contexto de educación informal. Finalmente, se advierte en los resultados el uso de las tecnologías móviles, la conectividad y los contenidos multimedia que impactan en la creación de otros contenidos nuevos y el deseo a los artefactos tanto clásicos como nuevos. Del estudio realizado se obtienen dos aportaciones, a saber, el cambio de mentalidad que impulsa el uso de las TIC y la necesidad de un espacio abierto a la difusión y la creación que estimule las identidades de todas las personas.

Abstract

The use and impact of information and communication technology (ICT) speeds culturally spaces. This situation needs an assessment. In order to ensure quality and equity of education, the analysis focuses on the street (outreach work) to attend vulnerable population in the city of Murcia. At first the problem and aims are given. After the theoretical background, we offer the cross methods of research as a qualitative methodology. The mixed of research techniques and tools of analysis were necessary too in an environment of informal education. Finally, the use of mobile technologies, connectivity and multimedia contents show the impact to create new multimedia contents and wishes based in old and new artifacts. This research gives us two new contributions. In this line of the argument, we have to think in a mental change offering them an open space to broadcast and creation according with all identities.



1. Introducción

CINEMATIC es el acrónimo resultado del proyecto «*Comunicación Interpersonal del Educador en Medio Abierto con Tecnologías de la Información y de la Comunicación*». Este proyecto considera las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC de aquí en adelante) en aras de favorecer la calidad y la equidad de la educación. Para ello se asume que sus usos deben ser observados para advertir el impacto en la calle (educación en medio abierto). Desde aquí, la ciudad es vista como clase (McLuhan 1954, 1957) y los nuevos medios son observados como extensiones de la persona (McLuhan, 1964). En tanto que este punto de vista se viene arriba, Adell (2013)¹ recuerda que las pedagogías emergentes recuperan elementos tradicionales en la enseñanza y los combinan con otros más actuales. Un ejemplo son las nuevas tecnologías aplicadas a la educación al permitir que los aprendizajes, además de preparar para el mundo laboral, acompañen para toda la vida. En este sentido, las posibilidades que las nuevas TIC adquieren, sus usos y su impacto están sólo apuntadas.

Las TIC en la calle de hoy no son las mismas que las existentes en tiempos pasados, ni si quiera la calle de hoy es la misma que la calle de hace veinticinco años. Hay un cambio generacional acelerado por el uso de las tecnologías avanzadas llevando a De Kerckhove (2004) a reconocer una aceleración cultural. Los efectos de Internet abren la puerta a la innovación sobre la base de la igualdad de oportunidades y quiere que la sociedad digital incluya a todos. Siguiendo esta línea del discurso, los cambios generacionales en los jóvenes se advierten en sus patrones culturales y sus estilos de vida (Aguilera y Pintado, 2006; Pedró, 2011). Concretamente, Pedró (2011) matiza que la escritura y la generación de nuevos lenguajes ante el modo de comunicarse con tecnologías de la información es un punto particularmente crítico en estos cambios.

Tomando como posición el ámbito sociocultural, Aguilera y Pintado (2006) se centran en el riesgo que conlleva la opulencia comunicativa de nuestro tiempo como un síntoma social. Por su parte, apuntan Gómez y Ureña (2014) que la integración de las TIC en las actividades humanas genera nuevos problemas de adaptación desde la vertiente cultural y desde la vertiente científica. En esta línea, las TIC afectan a los ámbitos culturales porque su impulso transforma profundamente el entorno. Pero a su vez, esta nueva cultura transformada genera campos diferentes del saber obligando a nuevos planteamientos curriculares particularmente desde la educación superior (Gómez y Ureña, 2014). Rossignaud (2014) subraya la innovación como cimiento junto a la docencia y la investigación. Desde aquí es sencillo deducir que las posibilidades comunicativas van en paralelo a las tecnológicas como se advierte a continuación.

1.1. Antecedentes en el uso e impacto de las nuevas tecnologías

De un lado, asumiendo las posibilidades comunicativas, sobre las consideraciones culturales en el proceso de comunicación conviene recurrir a los trabajos de Watzlawick, Beavin y Jackson (1967), Moles (1971), los estudios antropológicos de Hall (1959, 1966, 1977) sobre la relatividad cultural o el tratamiento simbólico de los medios en la instrucción que plantea Salomon (1979). Todos ellos ayudan a comprender la importancia de factores culturales a la hora de garantizar que el mensaje llegue como el educador quiere que llegue. En esta línea, nos acercamos a los nuevos medios de comunicación desde un planteamiento psico-didáctico cognitivista, que aplicado al campo de los medios en la enseñanza tiende a interesar como recursos transmisores de mensajes y mediadores de la realidad. Unido a ello, se considera que el mensaje, como tal, está vacío de significado hasta que lo llena el receptor. El receptor no puede

¹ Dentro del espacio de colaboración con Machi Alonso abierto por EducaRed.

desprenderse de su cultura que es un factor interno, un factor mental (Hall, 1977; Cole, 1996). La cultura es la fuerza irracional cuya esencia se encuentra en el modo de funcionar de las mentes de las personas e implica comprender y aceptar estos modo de funcionar (Hall, 1977).

De otro lado, asumiendo las posibilidades tecnológicas, Salinas (2008) afirma que la comunicación del siglo XXI viene marcada por la necesaria evolución del ancho de banda donde se implanta el ordenador de red (NC). Además, el desarrollo del WebTV se vuelve compatible con la TV ofreciendo un bajo coste. Los navegadores portátiles y el acceso móvil a Internet están disponibles junto a una programación más versátil y los avances en multimedia distribuido. Se advierte un maridaje entre televisión e Internet con el lenguaje para modelado de realidad virtual (VRML), el desarrollo de la Telefonía Internet y las producciones web masivas (*multibroadcasting*). De modo natural, la bioelectrónica ofrece interfaces nuevas con el cuerpo y el sistema cognitivo humano contribuyendo a mejorar la percepción y el intercambio de información.

1.2. Nuevas tecnologías en la participación de procesos socioeducativos

En la actualidad, los avances de la telemática conducen a otra manera de considerar la red de redes de ordenadores con la Internet y la tela de araña mundial (WWW). Se mantiene la idea del ordenador como mediador del proceso educativo. Las interfaces son ambientes digitales donde se experimenta “dentro” de la pantalla, o como poco, se aprecia la pantalla como ventana que permite experimentar con quien está al otro lado. Un ejemplo lo desarrolla Valdivia (2015) atendiendo al factor de socialización que lleva al músico que aprende de oído a tocar la guitarra a relacionarse con otros. Las redes de ordenadores ofrecen información, espacios de creación y posibilidades no sólo de comunicación persona-persona sino también de uno a muchos o de muchos a muchos. Turkle (1995) y De Kerckhove (1997) se interrogaron acerca de estas experiencias. La primera desde la construcción de una identidad dentro del ciberespacio analizando mundos digitales en dos y en tres dimensiones. El segundo observó la WWW bajo un planteamiento ecológico, sobre los principios de hipertextualidad, interactividad y conectividad. La conectividad, para De Kerckhove (1997, 2001), es un nuevo efecto cognitivo entendido bien como enlace entre las mentes o webness, bien como enlace entre identidades. Podríamos ubicarlo en la línea de la interactividad cognitiva que desarrolla Prendes (1995, 2004).

A día de hoy las nuevas tecnologías se usan al caminar por las aceras, los parques, los bares y las tascas. El impacto del uso de Internet identifica nuevas habilidades de participación social a través de acciones posibles de educación informal. La accesibilidad gratuita a centros de cultura, cívicos, bibliotecas y laboratorios ponen a disposición de la ciudadanía recursos y contenidos. Así los nuevos medios se asocian a los entornos lúdicos, donde la expresividad alcanza la producción y posproducción de contenidos, multimedia y digitales, como mecanismo de socialización donde la comunicación es el fundamento.

Si bien resulta complejo conocer un porqué, la ciudadanía de calle, transeúntes, personas sin hogar, no siempre ven sus necesidades satisfechas pese a los esfuerzos explícitos de entidades sociales tanto públicas como privadas. Las posibilidades de las TIC, a través de contenidos digitales, herramientas móviles y espacios interactivos, acercan a actividades cotidianas culturalmente aceptadas. La música, las relaciones interpersonales con amigos y familia, el ocio o el idioma dentro de entornos físicos que no se los ofrecen son ejemplos posibles satisfechos en soporte digital. Sirva el estudio de caso de Jiménez (2016) y la propuesta de Valdivia (2015) como ejemplos. Por un lado, Jiménez (2016) utilizó como soporte el DVD. Sus estudiantes de secundaria decidieron crear un regetón marroquí permitiendo que el baile reflejara, en los ojos de los demás, sus identidades. El baile generó procesos que favorecieron reflexiones y estímulos políticamente positivos tanto para las estudiantes como para el resto de ciudadanos. Por otro

lado, la propuesta de Valdivia (2016) considera el aprendizaje de naturaleza informal, por ejemplo escuchando canciones o sacando acordes de oído, como desencadenante de encuentros casuales significativos por resultar de la interacción con otros. Ciertamente, las TIC son mediadoras de procesos de inclusión social para aquellos que se encuentran en riesgo de no estarlo y/o que ya lo están. Atendiendo a la educación informal, Salinas (2008) reconoce que los avances en la tecnología física y los protocolos de software básico han hecho posible muchos de los cambios en la práctica de la educación.

La inclusión digital resulta un apoyo en la vida cotidiana, si bien necesariamente cuando se habla de inclusión digital, en paralelo debe considerarse la inclusión social. Y desde aquí, observando en la calle cómo se utilizan las TIC, el análisis de sus usos como elementos socialmente aceptados atiende al impacto y a la diversidad. El motivo, como apunta López (2016) tiene que ver con la responsabilidad que la educación superior asume al considerar la innovación social como proceso que contribuye a las mejoras sociales buscando solucionar un problema social. Desde aquí se hace sencillo reconocer, y por ende, asumir la diversidad de perfiles de jóvenes a los que hay que atender. Ellos son los llamados jóvenes del nuevo milenio (N_{ML}^2) que responden a sus necesidades de comunicación entre iguales y de gestión del conocimiento utilizando formas muy diferentes de comunicarse. El razonamiento tradicionalmente aceptado referido al uso e impacto de TIC de "cuanto mayor el estatus mayor el uso y más variado" debería replantearse (Pedró, 2011: 174).

1.3. El educador de calle en medio abierto

Asumiendo que la función educativa en tanto que elemento consustancial de lo que es una sociedad ha existido siempre, Trilla (1985, 1993) reconoció que la educación llega desde canales múltiples y heterogéneos. En el universo educativo existe educación difusa o espontánea dentro del gran conjunto de efectos educativos de la vida cotidiana. En la actualidad, aspectos vinculados al compromiso social implementan programas educativos basados en la responsabilidad social por parte de las universidades. La aceptación de este compromiso social pasa por considerar al ser humano como tarea asumiendo su libertad como parte de su condición humana (Pérez, 2016). El educar es educarse y aprender y por ello el educar no sólo es recibir sino también aportar. Si bien en la segunda mitad del siglo pasado la función de la educación informal fue subrayada en trabajos de gran calado innovador como los de Coombs y Ahmed (1975) y Trilla (1985, 1993), los parámetros que otorgan a la educación informal un papel protagonista a día de hoy emergen sin dilación.

Asumiendo las demandas de la actual sociedad de la información (Cabero, 2007) y la innovación desde la responsabilidad social (López, 2016) se añade, como apunta Pérez (2016), la importancia de asumir como tarea al ser humano. Cabero (2007) especifica que la sociedad de la información demanda, desde todos los sectores, una formación ciudadana sobre la base de un modelo social con nuevos valores y principios. Para Pérez (2016), la sinergia singular de recursos biológicos, culturales, hereditarios y sociales propios de la persona evidencian la necesidad de adoptar un pensamiento sistémico. Desde aquí se afronta la complejidad a la hora de correlacionar los factores implicados en la educación. La función de calle emerge de nuevo y la formación ciudadana adquiere, ante la educación informal, una importancia como no había tenido antes.

El trabajo en la calle, comúnmente conocido como «en medio abierto» es el lugar donde se comparten juegos y conversaciones. En este trabajo es un lugar próspero desde el que ubicarse dentro de las coordenadas sociales y normalizadas. La pedagogía de la alteridad, siguiendo a Ortega (2016), se

² Pedró, este trabajo, utiliza el término N_{ML} como referencia a los jóvenes del nuevo milenio, generaciones nacidas a partir de los 80, que crecieron y crecen en un contexto de tecnología digital inseparable de la vida cotidiana. Tomado de Howe y Strauss desde *Millennials Rising: The Next Great Generation*, New York, 2000, Vintage Original.

vuelve marcadamente necesaria cuando nuevas tecnologías, elementos artificiales de aceleración cultural, se incluyen en la ciudad como extensiones de los seres humanos. La responsabilidad ante el Otro como acto primero retoma los planteamientos de justicia social, inclusión, respeto a la diversidad de etnia, cultura y género, participación democrática y desarrollo personal como valores y principios de la sociedad.

Desde la pedagogía social, Díez *et al.* (1990) consideran que el educador en medio abierto se asocia al animador sociocultural utilizando la denominación educador de calle o, en este caso también, educador social de medio abierto. Por su parte, Anda, Colomer y Rojo (1998) asocian la educación de calle a la intervención socioeducativa en medio abierto indistintamente. Para Arranz (2012) el educador de calle es el agente de intervención en medio abierto que utiliza la ciencia para hacer poesía callejera. El educador en la calle desarrolla su trabajo callejeando, observando y provocando encuentros. El profesional se acerca, se presenta, se legitima y genera un espacio para la relación dentro del barrio. El aula es un banco del parque y el despacho es un bar tranquilo donde poder hablar. La educación sigue la línea marcada por Pérez (2016) al considerarla como la sublimación de lo natural. Giraldi, Hennart y Boevé (2008) añaden que el medio abierto se ajusta al trabajo realizado para «alcanzar más» a lo que, sumo yo, para llegar a algo mejor. En última instancia, el educador en medio abierto es un profesional que trabaja acudiendo y estando en lugares públicos (calles, parques, patios de escuelas) condicionados a los contextos de trabajo. En particular, en el proyecto *CINEMATIC* se ofrece este servicio de calle merodeando por el espacio que ofrece la ciudad de Murcia advirtiendo la importancia del entorno local desde un ambiente intercultural.

2. Objetivos

La importancia de ofrecer estudios al respecto se vuelve una labor imperante en la denominada hoy Sociedad de la Información. Las necesidades de atender a la calidad y la equidad de la educación así como a la inclusión digital son el motor de arranque de *CINEMATIC*. Para ello, la atención en la calidad de la educación busca procesos de cambio orientados hacia la mejora sirviéndose de contextos educativos informales. En cuanto a la equidad de la educación y la igualdad de oportunidades se prioriza en la intervención socioeducativa con población vulnerable y características socioeducativas especiales. Unida a las anteriores, la necesidad de inclusión digital se interpreta como motor y facilitador de inclusión social. En esta línea, los objetivos generales de *CINEMATIC* se dirigen a la intervención socioeducativa, la creación de contenido multimedia y la radiodifusión (audio y vídeo) de estos contenidos digitales. En particular, este trabajo se detienen en el análisis y los resultados del objetivo «Intervenir desde la Educación Informal» destacado en la figura 1 con respecto a los otros objetivos. De este modo se analizan procesos socioeducativos tomando como determinante el impacto del uso que tienen las nuevas tecnologías en la calle³.

La intervención desde la educación informal (Objetivo General 1) considera dos objetivos específicos. El primero se detiene en analizar los usos de las TIC en la calle a través de la observación participante registrando para radiografiar la complejidad de cada realidad. Por su parte, el segundo objetivo específico se detiene en analizar el impacto de las TIC en la calle. Para ello se recogen evidencias que lleven a conclusiones desde fuera de la situación de calle pero también y, sobre todo, desde dentro de la situación de calle.

³ Quede constancia, de cualquier modo, que el objetivo “Desarrollar multimedia para la enseñanza de las Ciencias” ha utilizado un guión de rodaje así como un planteamiento lúdico y cultural para la creación de contenido digital. Por su parte, el objetivo “radiodifundir contenido digital” se lleva a cabo mediante TIC gratuitas y/o de bajo coste, generalmente disponibles en espacios culturales de libre acceso.

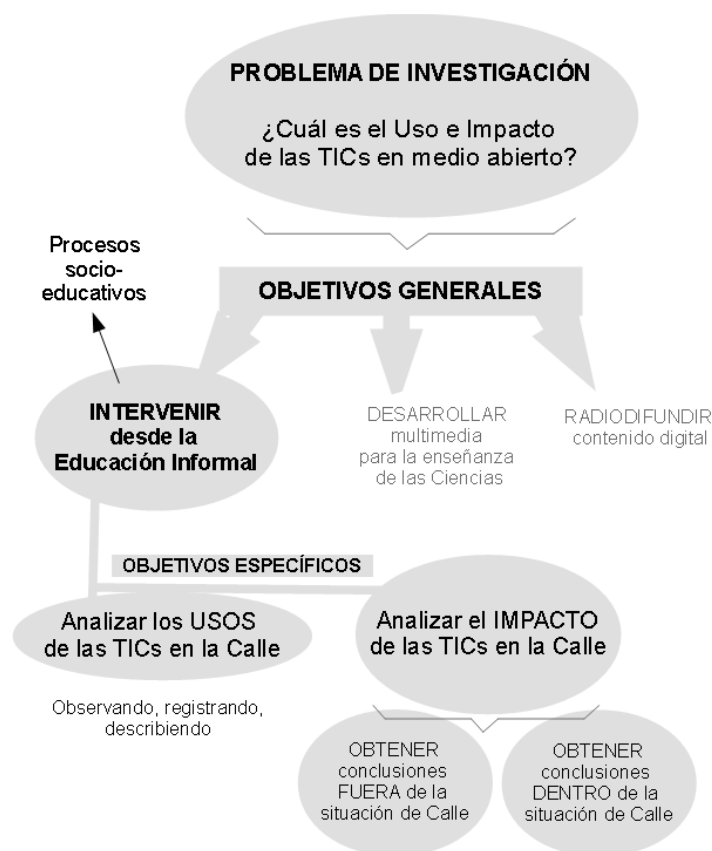


Figura 1. Problema de investigación vinculado a procesos socioeducativos. Objetivo General 1: Intervenir desde la Educación Informal.

3. Metodología

El estudio que se expone se enmarca dentro de la metodología orientada a la toma de decisiones y al cambio. Se trata de una investigación evaluativa que, siguiendo a Báez (1991), es usual en los estudios sobre programas de intervención motivada por el contexto sociopolítico de finales del siglo XX en España. En aquel entonces la preocupación general tenía que ver con los resultados en la enseñanza, la movilidad del profesorado y la reforma educativa global. Hoy aquellos términos se traducen en términos de calidad y equidad de la educación poniendo el punto de mira en la teoría del cambio educativo como conductora de una educación transformadora. En este sentido han servido de base los trabajos de Escudero (1983, 2013; 2015), Fullan, (2002) y Pérez Serrano (1993; 2000).

Para ello, el proyecto se dirige a generar conocimiento ampliando resultados dentro de la investigación educativa asumiendo que la investigación evaluativa es evaluación educativa. En este sentido, y porque no podemos extendernos en ella, valga el reconocimiento de Castillo (2003) al determinar 1097 conceptos dentro de la evaluación educativa agrupados en 12 bloques: específicos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de aspectos curriculares, procedimentales, psicopedagógicos y de orientación, metodológicos y operativos, de técnicas e instrumentos de evaluación, de pruebas psicométricas, conceptos de estadística, de investigación-evaluación educativa propiamente y cognitivos.

Tanto la naturaleza de la evaluación educativa como la naturaleza multidimensional del trabajador de calle necesita un marco metodológico cruzado para radiografiar procesos que lleven a comprender la realidad. Esto lleva a la mezcla de métodos, técnicas y herramientas de investigación procedentes de enfoques tradicionales distintos (Trilla, 1985, 1993; Pérez Serrano, 2000 y López, 2016). Para el encuadre

nos detenemos en la investigación educativa considerando la investigación evaluativa y de medios (Báez, 1991), la investigación-acción (Sáez, 1992; Romans, Petrus y Trilla, 2002) y la investigación sistemática (Caballo, 1995; Anda, Colomer y Rojo, 1998; Pérez Serrano, 2000 y Arranz, 2012).

En otras palabras, para el marco metodológico se revisan metodologías aplicadas analizando textos y generando una nueva tipología metodológica que se utiliza para describir los procesos. Los textos revisados y analizados tienen que ver con medios y recursos en educación social (Trilla, 1985, 1993), de investigación y reflexión en educación social (Pérez Serrano, 1993, 2000; Anda *et al.*, 1998; Romans *et al.* 2002 y López, 2016) y de metodologías en educación de calle (Giraldi, Hennart y de Boevé, 2008, y Arranz, 2012). Desde ellos el marco metodológico afronta el enfoque de trabajo, el proceso de cambio y la estrategia a utilizar fundamentándose en nuevos trabajos (Tabla 1).

Tabla 1. Marco metodológico para analizar el impacto del uso de nuevas tecnologías en procesos socioeducativo.

Marco	Modelos	Autores revisados
Según enfoque	Positivista Interpretativo De riesgo	Aguilera y Pindado (2006)
Según proceso de cambio	General interactivos De cambio educativo	Escudero (1983, 2002, 2013 y 2015) Fullan (2002)
Según estrategia de cambio	Autocrático Tecnocrático Democrático	Habermas (1999a y 1999b) Vogliotti y Macchiarola (2003) Macchiarola y Martín (2007) Nieto y Portela (2008) Mogollón (2006, 2008)

Interpretando la tabla 1, Aguilera y Pindado (2006) utilizan el modelo positivista, interpretativo y de riesgo para atender a la acción y a la intervención educativa. Según el proceso de cambio orientado a la mejora, se recurre a dos modelos más, a saber, uno general interactivo y otro orientado al cambio. El modelo general interactivo se encuentra dentro de la investigación de medios (Escudero, 1983). Su visión actual reconoce procesos orientados a las prácticas, las competencias y en definitiva las comunidades profesionales de aprendizaje (Escudero, 2002, 2013, 2015). Desde él se enlaza con la teoría del cambio tomando el modelo propuesto por Fullan (2002).

Finalmente, ya que *CINEMATIC* es de base un proyecto de comunicación interpersonal, se atiende a la estrategia de cambio incidiendo en la comunicación. Para ello se incluyen el modelo autocrático, tecnológico y democrático como estrategia fundamentada en Habermas (1999a y 1999b), Vogliotti y Macchiarola (2003), Macchiarola y Martín (2007), Nieto y Portela (2008) y Mogollón (2006, 2008).

3.1. Población y muestra

La población comprende al conjunto de personas que conviven dentro de la ciudad de Murcia. La estratificación ha considerado la edad (rango > 18 y < 95), el sexo (hombre - mujer) y el país de procedencia. La muestra es aleatoria, ya que depende de los requerimientos que desea la persona, en fecha que lo desea y en el momento que lo necesita, siendo la persona la que busca la comunicación con el investigador. Dicho de otro modo, los procesos de intervención socioeducativa se desarrollan en Murcia siendo la ciudad la que el investigador-transeunte⁴ utiliza como escenario.

⁴ La situación de transeúnte finaliza el 5 de agosto de 2013 al llevarse a efecto el empadronamiento, aun careciendo de domicilio efectivo.

3.2. Escenario de investigación

Unido al desarrollo del trabajo dentro de la ciudad de Murcia se ha trabajado dentro de pedanías dependientes del Ayuntamiento de Murcia. De las 19 pedanías 5 han sido callejeadas con o sin acompañante y siempre de día. Estas son Puente Tocinos, El Puntal, Guadalupe, La Alberca y Santo Ángel. Desde el área local de intervención el punto central es el Barrio del Carmen. Los alrededores junto al área del Antiguo Cuartel de Artillería de Murcia son utilizados para afianzar las relaciones de confianza entre los implicados en el proyecto. Principalmente hay contactos en la biblioteca, la plaza, diferentes emplazamientos de la Universidad de Murcia (noche de los investigadores, acuario de la UM) y el Centro Cultural Párraga. De los 26 barrios de la ciudad de Murcia callejeados con o sin acompañantes 23 de ellos han sido callejeados desde los años 3 a 5 (tabla 2, apartado de cronograma). De esos 26 han quedado 3 pendientes de callejear, estos son, Vista Alegre, La Purísima-Barriomar y La Paz. Las solicitudes de acompañantes, familias y empresas han hecho que el educador trabaje en medio abierto desde la Alberca (1 familia y 1 empresa) y Santo Ángel (1 familia) hasta el Puntal (1 empresa) y Guadalupe (1 empresa).

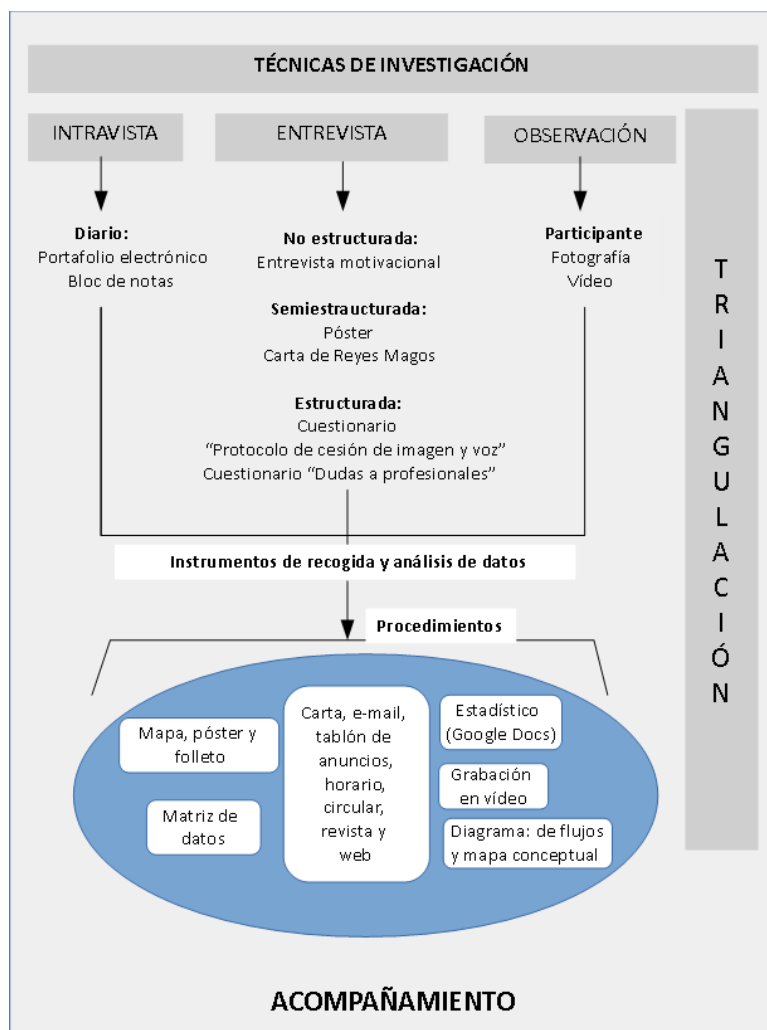


Figura 2. Técnicas de investigación, instrumentos, procesos y procedimientos.

En este punto, se entiende por «calle» al espacio abierto propio de las vías, los parques, las aceras y las esquinas. Pero, además, los puntos de encuentro de los transeúntes en situación de calle son aquí considerados abiertos también. Ejemplos de estos puntos de encuentro son las bibliotecas públicas, los centros culturales o la sala de entrada al comedor social (tienda-asilo). En el comedor social conviene mencionar como puntos destacados las escaleras de la entrada así como las colas para la comida y la cena. Este espacio especial es habitual y diario como entorno de socialización, reflexión, desarrollo y exposición de intereses y necesidades.

3.3. Técnicas de investigación, instrumentos de análisis y procedimientos

Por técnicas de investigación se consideran a los instrumentos o herramientas que permiten la recogida de datos. En este estudio se utilizan tres técnicas, a saber, la intravista, la entrevista y la observación. En la figura 2 se reconoce cada técnica sobre la base del proceso de acompañamiento y la triangulación de datos. Los instrumentos utilizados han sido el diario del investigador, la entrevista en sus diversas modalidades y la observación participante. Por su parte, los procedimientos implican vagabundeo y el uso del mapa, el mural (póster) y el folleto (*flayer*). Además se utiliza el análisis de contenido y las matrices de datos, la grabación videográfica, la carta, el correo electrónico, el tablón de anuncios, la revista, el horario así como circulares y páginas web. Finalmente, el modo de proceder utiliza el paquete estadístico de *Google Docs* para el análisis de datos, la representación de resultados y la gestión económica.

3.4. Cronograma

El cronograma simplifica los procesos específicos del proceso general que implica *CINEMATIC*. Para ello, los procesos específicos se describen mediante actividades que se complementan muchas veces. La tabla 2 ofrece una síntesis (cronograma por años de trabajo) advirtiendo que *CINEMATIC* se extiende a 5 años de labor: la elaboración del guión multimedia para llevar a cabo contenido digital de carácter cultural (año 1), basándose en procesos caracterizados por comunicación interpersonal (año 2 y 3) y dirigidos al uso e impacto de TIC en el medio abierto (año 3, 4 y 5).

El punto de partida es un boceto que da forma a un proyecto. Este documento, uniéndose a la implementación y evaluación continua, actúa como plan. El plan de proyecto, como hemos dicho arriba basado en procesos específicos, es susceptible de modificación conforme se avanza (año 4 y 5). Finalmente, el boceto adquiere forma de proyecto y se evalúa para la obtención de los resultados. Desde él resultará sencillo advertir que los procesos intervinientes no quedan limitados a 365 días del año.

En un esfuerzo por resumir el proyecto durante cinco años la tabla 2 identifica los procesos más destacados por años y meses de manera lineal. Pero ello debe interpretarse con prudencia. La evaluación se ha llevado a cabo durante todo el proyecto, habiendo registros desde el primer año con vistas a seguir el proceso, retocarlo, volver a seguirlo, modificar o añadir con miras a actualizar la labor.

En este punto, merece ser reconocido que, siguiendo a Fullan (2002), el proceso de cambio distingue 3 fases, a saber, la iniciación, la implementación y la continuación. Por lo que, asumiendo los factores de cada fase, se advierte en la tabla 2 la movilización y adopción (fase de iniciación) así como la fase de aplicación inicial (implementación). De manera explícita no se recoge la incorporación del proceso, rutinización o institucionalización (fase de continuación). De cualquier modo, el cambio visto como proceso no es una acción aislada y por ello las tres fases deben considerarse desde el inicio aunque no se adviertan explícitamente en el cronograma.

Tabla 2. Cronograma ante el impacto del uso de nuevas tecnologías en procesos socio-educativos, por actividades.

Proceso	Actividad	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Contenido digital (Guión)	Guión	■	■			
	Observación		■			
	Análisis documental	■	■		■	■
	Storyboard	■	■			
Comunicación interpersonal / Interactividad	Comunicación interpersonal		■	■		
	Difusión	■	■	■	■	■
	Revisión bibliográfica		■	■		
Implementación	Planificación			■		
	Implementación			■	■	
	Formación Inicial de profesorado				■	
Evaluación	Movilización					■
	Evaluación					■

4. Resultados.

Quiriendo resolver el problema de cuál es el uso y el impacto de las TIC en la calle (figura 1) los resultados obtenidos consideran las tres fases generales expuestas por Fullan (2002). Cabe reconocer aquí que la fase de implementación está muy presente por el objetivo analizado. De cualquier modo, siguiendo a López (2016), el aspecto fundamental de la innovación social pasa por estar envuelta en un proceso continuo de evaluación. A continuación, como se indicó en un apartado anterior, el objetivo «Intervenir desde la Educación Informal» se detiene ante los usos de las TIC y el análisis de su impacto en la calle. Recuérdese que la consecución de este objetivo ofrece resultados y conclusiones desde fuera y desde dentro de la calle. En otras palabras, nos detenemos en la fase de implementación en general, y en el uso e impacto de las TIC en la calle, en particular (objetivo general 1).

4.1. *Uso de las TIC en la calle*

Atendiendo a los procesos socioeducativos desde el uso de las TIC en la calle se han realizado 6 acompañamientos de diferente naturaleza cuyas descripciones abarcan a 6 casos (tabla 3). Los resultados obtenidos de personas que utilizan las TIC señalan un total de 24 TIC utilizadas. El análisis ha tenido en cuenta a 17 personas de países de procedencia y edades diferentes.

Con el Estudio de Caso 1 se trabaja con 5 personas. Con ellas se generan dos intervalos de edad. La persona más joven tiene 19 años. Como se cumplirán los 20 años durante el proceso de intervención socioeducativa se la considera mayor de 20 años (>20, < 25). La persona con más edad tiene 83 años (>80, < 85). En este caso, 3 son hombres y 2 son mujeres. Todos tienen España como país de procedencia si bien un hombre asume también a Marruecos como país de procedencia⁵.

En el Estudio de Caso 2 se trabaja con 6 personas. Con ellas se generan dos nuevos intervalos de edad y se repite uno. Hay 3 hombres que se ajustan al intervalo de más de 20 años y menos de 25 (>20, <25) y 2 mujeres son mayores de 60 y menores de 65 (>60, <65). Un tercer intervalo afecta a 1 hombre, con más de 25 años y menos de 30 (>25, <30). Asumiendo estos tres intervalos de edad, 4 hombres tienen como país de procedencia España, si bien 1 la comparte con Marruecos⁶. Por su parte, las mujeres proceden de Inglaterra (1) y Paraguay (1).

En tercer lugar, el Estudio de Caso 3 trabaja con 1 persona, hombre, mayor de 30 años y menor de 35. Con ella se ha generado un nuevo intervalo de edad (>30, <35). El país de procedencia es España. Con el Estudio de Caso 4 se trabaja con 3 personas, teniendo 2 hombres como país de procedencia España y 1 mujer con Bulgaria como país de procedencia. Con ellas se genera un nuevo intervalo de edad y se repite otro. Hay 1 hombre mayor de 30 años y menor de 35 (>30, <35), 1 hombre mayor de 35 y menor de 40 (>35, <40) y 1 mujer mayor de 30 y menor de 35 años (>30, <35).

Unido a los anteriores, en el Estudio de Caso 5 se trabaja con 1 persona, mujer, mayor de 90 y menor de 95. Con ella se ha generado un nuevo intervalo de edad (>90, < 95). Como se procedió en el caso 1, al cumplir los 90 años durante el proceso de intervención socioeducativa se la considera mayor de 90. El país de procedencia es España.

Finalmente, en el Estudio de Caso 6 se trabaja con 3 personas. De ellas, 2 son hombres, mayores de 25 y menores de 30 con España como país de procedencia y 1 mujer mayor de 30 años de Bulgaria como país de procedencia. Con ellas se repiten dos intervalos de edad. Un intervalo recoge la edad de los dos hombres (>25, <30) y el otro intervalo recoge la edad de la mujer (>30, <35).

Tomando el gráfico 1 como referente, se advierte que en el caso 1 y 5 se utilizan un 6% de TIC (3 TIC de 24 registradas). Los casos 2 y 3 representan un 12% del uso de TIC. En esta línea, el caso 6 representa un 24% del uso (12 TIC) mientras que el caso 4 utiliza un 40% de TIC, esto es 21 recursos de los 24 registrados.

⁵ La persona afirma explícita y entusiasmada proceder de ambos países.

⁶ La persona afirma explícita y entusiasmada proceder de ambos países. Es la misma persona que en el Caso 1.

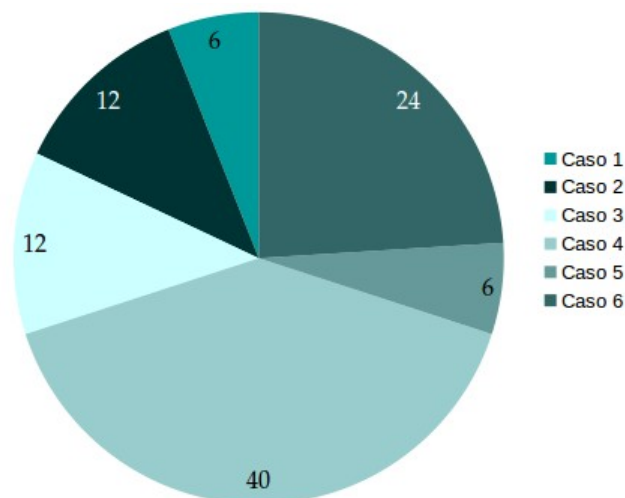


Gráfico 1. Uso de TIC por Estudio de Caso.

Redundando en lo dicho, conviene detenerse ahora en el número de personas que utilizan las TIC en cada Estudio de Caso. Siguiendo la figura 4, el número de TIC utilizadas en el caso 4 y en el caso 6 sobresale por encima del resto cuando, sin embargo, el número de personas que las utilizan no es proporcional si atendemos al caso 1. No tan exageradamente, pero sí en parte similar, sucede en el caso 3.

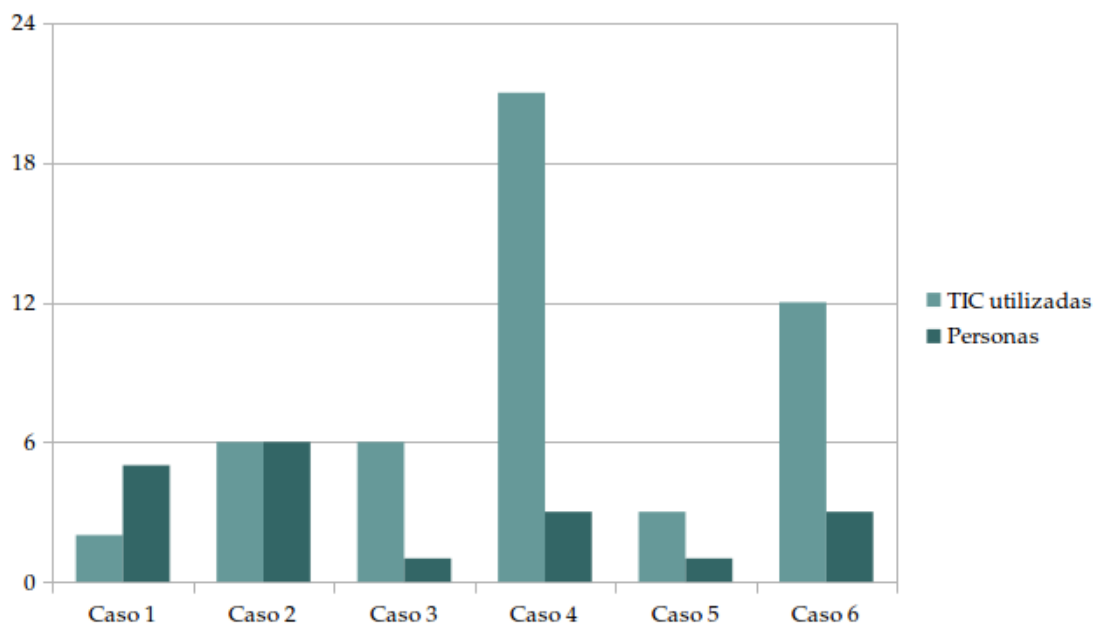


Gráfico 2. Número de personas por Caso en proporción al número de TIC que utilizan.

En otras palabras, por una parte mientras en el caso 4 y 6 hay un grupo de 3 personas que utilizan 21 y 12 TIC respectivamente, en el caso 1 (grupo de 5 que usan 3 TIC) y en el caso 2 (grupo de 6 que usa 6 TIC) muchas personas utilizan pocas TIC. En los casos en que pocas personas (caso 4 y 6) utilizan muchas TIC se advierte que el rango de edad oscila entre mayores de 25 años y menores de 40. Por otra parte, en los casos 1 y 2, donde muchas personas utilizan pocas TIC el rango de edad oscila entre mayores de 20

años y menores de 85, advirtiendo que el rango de edad es muy amplio con respecto a la situación anterior.

4.2. Impacto de las TIC en la calle

El impacto de las TIC, como herramientas utilizadas para participar dentro de procesos socioeducativos, asume los efectos que las TIC pueden tener en la igualdad de oportunidades. Los jóvenes llevan a cabo prácticas culturales significativas por medio de TIC que incluyen búsqueda y selección de distintas fuentes. Siguiendo a Aguilera y Pindado (2006), las TIC favorecen estímulos simbólicos que los jóvenes de hoy en día hacen suyos. De este modo, los incorporan a su escenario cotidiano generando interacciones sociales con otros que dan sentido a sus vidas, lo que en ellas sucede, construyendo y expresando sus identidades.

Resultados desde fuera del contexto de Calle

La evidencia se da en el marco de Actividades Culturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con la mesa redonda titulada Calle, tecnologías y educación. Bajo financiación institucional, se utiliza tecnología streaming para la retransmisión de una mesa redonda. Ello ofrece dos resultados. El primer resultado evidencia que la intervención socioeducativa, desde un contexto de educación informal, es susceptible de registro formal bajo contenido digital. En el estudio que nos ocupa, este contenido está disponible en el repositorio de WebTV de la Universidad de Murcia, desde los enlaces <http://tv.um.es/videoid=71221&cod=a1b1c2d08> y <http://tv.um.es/video id=71231&cod=a1b1c2d08>.

El segundo resultado tiene que ver con el interés que la ciudadanía muestra en la temática de estudio. En otras palabras, la plataforma que soporta el contenido digital registra las veces que se recurre a él y al hacerlo aporta información al editor sobre la motivación que la ciudadanía tiene frente al estudio que nos ocupa. La WebTV registra las veces que las personas visitan el contenido multimedia y reproducen el recurso digital. En esta línea, la mesa redonda Calle, tecnologías y educación, disponible en web, ha sido visitada 969 veces y se ha reproducido en 228 ocasiones.

Resultados en situación de Calle

Durante los meses de noviembre del año 4 a enero del año 5 se recaba información acerca de las necesidades, especialmente vinculadas a las TIC, de las personas en situación de calle. El rango de recogida de información es de dos meses (26 cartas), si bien finalmente el análisis se centra en las Cartas de los Reyes Magos del día 5 de enero del año 5. Tras llevar a efecto el análisis de contenido en dos fases⁷, se manifiesta el impacto de TIC, especificando también otros medios de diferente naturaleza. Teniendo en cuenta los deseos a solicitar a los Reyes Magos de Oriente (30 deseos en total) nos detenemos en las necesidades que tienen que ver con las tecnologías.

⁷ El análisis de contenido llevado a cabo con las Cartas de Reyes Magos se realizó el 10 de marzo del año 5, tomando como analistas a 32 estudiantes de 2º Curso del Grado de Educación Social dentro de la asignatura "Procesos y condiciones para el desarrollo de proyectos".

Tabla 3. Medios y TIC deseados. Fuente: Cartas de Reyes Magos.

UA	Medios y TIC deseados	Carta	Deseos
1	Coche	2, 6, 11	3
2	Guitarra electroacústica	2	2
3	Teléfono móvil	3, 6, 9, 18, 20	5
4	DVD	3	1
5	TV de plasma	3, 5, 6	3
6	Vehículo	4	1
7	Antena parabólica	5	1
8	Conexión a Internet	10	1
9	Coche tele-dirigido	13	1
10	Furgoneta	15	1
11	Ordenador portátil	16, 17, 18	3
12	Bicicleta	1, 16, 18, 19	4
13	Caravana	16	1
14	Pizarra electrónica	17	1
15	Motocicleta	18, 19	2
Total de deseos			30

Inicialmente, de las 20 cartas analizadas (tabla 3), se advierten necesidad de TIC en 15 cartas de 20. De ellas en 7 se desean sólo una tecnología, en 4 desean dos tecnologías y en 4 se desean tres tecnologías. Como resultado, en la primera fase de análisis de contenido, se encontraron 17 tecnologías deseadas para ser solicitadas a los Reyes Magos de Oriente. Cada tecnología se numeró como una unidad de análisis (UA) distinta lo que obligó a replantearse ciertas UA quedando 15 finalmente.

A continuación, los resultados sobre los deseos se exponen, de una parte, atendiendo a grupos de personas y, de otra parte, atendiendo a los deseos individuales. En la línea de lo comentado, de un lado hay 5 personas que desean teléfonos móviles (cartas 3, 6, 9, 18 y 20), 4 una bicicleta (cartas 1, 16, 18, 19), 3 personas que desean un coche (cartas 2, 6, 11), 3 personas que desean una televisión de plasma (cartas 3, 5, 6), 3 un ordenador portátil (cartas 16, 17, 18) y 2 que desean una motocicleta (cartas 18, 19).

Por otro lado, hay recursos vinculados a los avances en telecomunicaciones, telemática, informática y electrónica que sólo han sido deseados por una sola persona. Siguiendo la tabla 3, los deseos individuales se interpretan aquí significativamente como indicador de presencia sentida. Los recursos deseados son la guitarra electroacústica (carta 2), el DVD (carta 3), el vehículo sin especificar tipo (carta 4), la antena parabólica (carta 5), la conexión a Internet (carta 10), el coche tele-dirigido (carta 13), la furgoneta (carta 15), la caravana (carta 16) y la pizarra digital (carta 17).

5. Conclusiones

Como se ha visto desde el inicio de este estudio, la intervención socioeducativa, asumiendo la profesión del educador social en medio abierto, responde a los usos de las TIC y su impacto. Desde la educación informal, y teniendo en cuenta el objetivo general de intervenir asumiendo los procesos socioeducativos llevados a cabo, se concluye dando respuesta a esta cuestión. El análisis del uso de las TIC en la calle advierte, desde la población acompañada, que los soportes audiovisuales más tradicionales (televisión, radio, cine) han cambiado su soporte pero no han quedado en desuso. Sí bien es evidente el paso de lo analógico a lo digital favoreciendo la ubicuidad de la red, conceptualmente los medios de comunicación clásicos como la televisión, la radio y el cine siguen presentes. Para manifestar este interés por mantenerlos se utiliza un ejemplo con el cine. Cuando se quiere ver un largometraje se pasa de la televisión al DVD y del DVD al visionado a través de pseudostreaming utilizando YouTube con el dispositivo móvil y auriculares de bajo coste. Unido a lo anterior, los resultados manifiestan el alto uso de los dispositivos móviles, muy generalmente conectados a Internet, aunque no siempre. Las aplicaciones usuales en el interfaz de teléfono móvil utilizadas tienen que ver con:

- 1) Gestión personal/profesional: agenda digital
- 2) Ocio y el tiempo libre: juegos de atención y estímulo de la psicomotricidad fina, quizzes, fotografía y vídeo digital, retoque fotográfico, lectura de documentos y visionado de audio y vídeo
- 3) Socialización: webs de contactos y amistad
- 4) Teletrabajo: creación de web para difundir el negocio, intercambio de ficheros y traductores

Debe destacarse, en este punto, el uso del teléfono en su modalidad tradicional (llamadas telefónicas) combinado con la mensajería instantánea síncrona y los servicios de mensajes cortos asíncronos. El PC de mesa, con CPU, sigue en uso asumiendo la conexión a Internet como imprescindible. De cualquier modo, nuevo hardware es reconocible en el contexto callejero, a saber, Macintosh, dispositivo digital para afinar guitarra, tablet, teléfono móvil de última generación, así como la cámara de vídeo y la fotográfica, ambas digitales. Los sistemas de iluminación en estudio de grabación audiovisual (focos, instalación, movilidad) han resultado atractivos. Los auriculares de bajo coste se utilizan conectados a teléfono móvil aunque a veces, en momentos aislados, se han usado auriculares y altavoces de alta definición. Finalmente, enchufes para carga de telefonía móvil se hacen imprescindibles en cualquier momento y en cualquier lugar.

Las TIC en la calle son empleadas como extensiones de la persona, y su estado de vulnerabilidad no afecta al hecho de incluirlas como parte de su Estar y de su Ser. No hay una correlación de «a mayor nivel económico, mayor uso de las nuevas tecnologías» Siguiendo con el objetivo general de «Intervenir desde la Educación Informal» el impacto de las TIC en la calle nos permite concluir desde fuera y desde dentro de la situación de calle gracias a los resultados. Desde arriba, o desde fuera, utilizando la tecnología streaming en contextos educativos, se subraya la existencia de nuevos mecanismos de comunicación y retransmisión de contenidos. Y unido a ello, se concluye que existe interés manifiesto en la temática del estudio. Con las TIC, y los nuevos dispositivos conectados a Internet, emisor y receptor ofrecen información de interés para la ciudadanía. De un lado, el vínculo fuerte marcado por el vídeo como medio de comunicación es muy común tanto en el hogar como en contextos docentes. De otro, se advierte que el streaming genera redes sociales de personas que comparten los mismos intereses.

Atendiendo al impacto de las TIC desde abajo se concluye que los artefactos son objeto de deseo en la ciudad de Murcia (España). Estos deseos se agrupan en medios de transporte, TIC y juguetes. Los

medios de transporte deseados son la bicicleta, el coche, la moto, la furgoneta y la caravana. Incidiendo en las TIC se encuentra el teléfono móvil, la televisión de plasma y el ordenador portátil. Unido a lo anterior, y como recursos deseados vinculados a los avances en telecomunicaciones, telemática, informática y electrónica se encuentra también la guitarra electroacústica, el DVD, la antena parabólica, la conexión a Internet, el coche teledirigido y la pizarra digital.

Finalmente, conviene indicar dos aportaciones destacadas a las que nos ha llevado la investigación descrita. Estas aportaciones se ofrecen a modo de reflexión que confluyen en un mismo punto, a saber, la importancia de atender a competencia digital en la ciudadanía del siglo XXI. Por un lado, como primera aportación destacada, se advierte del necesario cambio de mentalidad ante los usos de las TIC dirigido a plantear puntos de vista renovados. En los espacios públicos, donde la interacción social naturalmente física se mezcla con las tecnologías ponibles artificialmente virtuales, las características de las personas sin hogar son tan iguales para convivir en unidad, como diferentes por plurales. En los tiempos que corren se escucha más que nunca, entre murmullos y silencios, risas y llantos, carreras y pausas una y otra vez que vamos juntos hacia la inclusión. Desde ella convendría revisar instrumentos de recogida y análisis de datos acerca del uso e impacto de TIC en la educación. Este estudio empuja al estudio de los medios partiendo de contextos informales como motor de arranque para la innovación social dentro de contextos educativos formales. La segunda aportación destacada de la investigación descrita, en este sentido viene marcada por la necesidad de construir un nuevo espacio abierto, transparente, activo y libre a la difusión y creación, donde se reconozcan y quepan las identidades individuales de las personas en general, y de los más jóvenes en particular. La satisfacción de sus necesidades pasará en un futuro a ser dirigida a modo de servicios, proyectos y actividades bajo una modalidad organizativa institucionalizada.

6. Referencias

- Aguilera, M. y Pindado, J. (2006). Nuevos enfoques en comunicacion y salud: perspectivas de investigacion. *Comunicar. Revista Científica de Comunicacion y Educacion*, 26, 13-20.
- Anda, J., Colomer, P. y Rojo, A. C. (1998). Proyecto de educacion en medio abierto: Vitoria-Gasteiz. *Claves de Educacion Social*, 3, 30-34. Recuperado a partir de <http://www.eduso.net/revistaclaves/index.htm>
- Arranz, S. (2012). El educador de Calle. Científico y poeta. Algunos apuntes sobre metodologia en educacion de calle. *RES, Revista de Educacion Social*, 14, 1-12. Recupero a partir de <http://www.eduso.net/res/?b=17&c=166&n=478>
- Baez, B.F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovacion educativa. *Revista de Educacion*, 294, 407-426. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019426>.
- Caballo, V. E. (1995). Una aportacion española a los aspectos moleculares, a la evaluación y al entrenamiento de las habilidades sociales. *Revista Mexicana de Psicologia*, 12(2). 121-131.
- Cabero, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Informacion. En J. CABERO (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educacion*. Madrid: McGraw Hill.
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluacion Educativa*. Madrid: Pearson Educacion.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Coombs, Ph. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexion*. Barcelona: Gedisa.
- De Kerckhove, D. (2001). *The architecture of intelligence*. Basel: Birkhauser.
- De Kerckhove, D. (2004). Sobre la aceleración cultural. En F. Martínez y M. P. Prendes (Coords.), *Nuevas Tecnologías y Educacion* (pp. 3-14). Madrid: Pearson.
- Diez, E. J., Tanarro, P., Riquelme, A. y Garcia, F. (1990). El educador social especializado en medio abierto. *Cuadernos de Trabajo Social*, 3. Recuperado a partir de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9090110159A/8622>
- Escudero, J. M. (1983). La Investigacion sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, 87-119.
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.

- Escudero, J. M. (2013). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el Cambio Global en Educación*. Recuperado a partir de <http://tv.um.es/video?id=45711&cod=a1b1c2d08>
- Escudero, J. M. (2015). *Comunidades virtuales de aprendizaje*. Recuperado a partir de <http://tv.um.es/video?id=72111&cod=a1>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Giraldi, M., Hennart, M y Boeve, E. (2008). *Guía internacional sobre la metodología de la educación de calle en el mundo*. Bruselas: Dinamo Internacional. Recuperado a partir de <http://www.noticiaspsh.org/IMG/pdf/Guide2008ESP.pdf>
- Gomez, J. y Ureña, R. (2014). Cultura y tecnología. *Revista de Occidente*, 395, 17-29.
- Habermas, J. (1999a) [1981]. *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b) [1981]. *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hall, E. T. (1996). *The silent language*. New York: Fawcett World Library.
- Hall, E. T. (1990). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.
- Hall, E. T. (1990). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Jiménez, L. (2016). Reguetón típico de Marruecos: formas de afirmación política de las niñas a través del baile. *Cuadernos de Trabajo Social*, 1, 73-81.
- López, A. L. (2016). Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *Estudios sobre educación*, 30, 71-93.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380. Recuperado a partir de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16.pdf
- McLuhan, M. (1954). *Counterblast*. Berlin/ Berkeley: Transmediale. 11/Gingko Press, Inc. Recuperado a partir de http://twileshare.com/uploads/McLuhan_Marshall_Counterblast.pdf
- McLuhan, M. (1957). Classroom without walls. *Explorations*, 7. Recuperado a partir de <http://tcpd.org/Thornburg/Handouts/McLuhan.pdf>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Mogollón, A. (2002). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, 20, 29-46. Recuperado a partir de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-5.pdf>
- Mogollón, A. (2008). Autopoiesis y calidad para la supervisión educativa. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (9), 3.
- Moles, A. (Dir.). (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero.
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-26. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *REP. Revista española de pedagogía*, 264, 243-264.
- Pedro, F. (2011). Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza. En VV.AA., *Educación, familia y tecnologías. Crecer entre pantallas*. (pp. 157-191) Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Pérez, J. (2016). Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica. *REP. Revista española de pedagogía*, 264, 227-241.
- Pérez Serrano, G. (2008) [1993]. *Elaboración de proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2001) [2000]. Presupuestos metodológicos, perspectiva crítico-reflexiva. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. (pp. 21-36). Madrid: Narcea.
- Prendes, M. P. (1995). Redes de cable y enseñanza. En J. Cabero y F. Martínez, *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Prendes, M. P. (2004). 2001: una odisea en el ciberespacio. En F. Martínez y M. P. Prendes, *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson. Pp 171-194.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2002). *De profesión: educador (a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rossignaud, M. P. (2014). Il futuro e nella multidisciplinarieta. Leonardo Da Vinci en e gia un esemplio. *Media Duemila*. Recuperado a partir de <http://www.media2000.it/sapienza-29esima-universita-italiana-prorettore-tiziana-catarci-futuro-multidisciplinarieta-leonardo-esempio-cultura-classica-tecnologica-scientifica/> (30/03/2016).
- Saez, J. (1992). Los educadores de sociales ¿tecnólogos o intelectuales?. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 7, 179-189.
- Salinas, J. (2008). Evolución de la tecnología y procesos de cambio e innovación educativa. En J. SALINAS (Coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Salomon, G. (1994). *Interaction of Media, Cognition, and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales*. Barcelona: Planeta. Nueva Paideia.
- Trilla, J. (1998) [1993]. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Turkle, S. (1997). *Life on the Screen*. New York: Simon & Schuster.
- Valdivia, A. (2015). Perspectivas de aprendizaje informal de la guitarra en la enseñanza obligatoria. *Espacio y tiempo. Revista de Ciencias de la Educación, Artes y Humanidades*, 29, 85-101.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado a partir de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/00.799-03.pdf>
- Watzlawick, P. Beavin, J. y Jackson, D.D. (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

R E L A T E C



RELATEC
Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa
Web: <http://relatec.unex.es>

Vol 15(2) (2016)

ARTÍCULOS

La formación de docentes en tecnología educativa: espacio para la reflexión sobre las pedagogías online.

Teacher training in educational technology: a place to reflect about online pedagogies.

Joaquín Paredes Labra.

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3 – 28049 – Madrid (España).

E-mail / ORCID ID: joaquin.paredes@uam.es / 0000-0003-2294-9121

Información del artículo

Recibido 10 de Mayo de 2016. Aceptado 7 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Formación de profesorado, educación online, Usos educativos de las TIC, Metodología de enseñanza, Proyectos.

Keywords:

Teacher education, Online Education, ICT in Education, Teaching Methods, Projects.

Resumen

La formación de docentes en Tecnología Educativa es uno de los espacios privilegiados para pensar sobre Internet y las pedagogías online. Supone, por un lado, modificar los supuestos de trabajo de los docentes universitarios. Por otro lado, introducir cambios en las pedagogías es apelar a profundas convicciones y posibles prácticas de los futuros docentes. Para entender las pedagogías online se analiza una experiencia formativa de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria inmersos en un proyecto de memoria histórica sobre la escuela. La metodología es un estudio de caso único, una materia de formación inicial de docentes, en tres cursos académicos consecutivos. Se analizan una porción de los portafolios para clase en la comunidad que se ha generado en una wiki. Incluye otras técnicas etnográficas de recogida de evidencias. Entre los resultados se observa que, para estas pedagogías online críticas, los estudiantes tienen dificultades derivadas de sus preconcepciones sobre la enseñanza. Las herramientas online abren nuevas posibilidades educativas para relacionarse con el conocimiento, sus compañeros y profesores.

Abstract

Teacher training on educational technology is one of the privileged places to think about internet and online pedagogies. It involves on the one hand, to modify the working assumptions of university teachers. On the other hand, changes in teaching methods is to appeal to potential deep convictions and practices of future teachers. To understand online pedagogies we analyze a formative experience of future teachers of Primary education immersed in project about memories of school. The methodology is a unique case study, a subject of initial teacher training from three successive academic courses. A portion of the portfolio to class in the community that has been generated in a wiki are analyzed. It includes other ethnographic techniques. Among the results it is observed that for these critical pedagogies online, students have difficulties arising from their preconceptions about teaching. Online tools open up new educational opportunities to interact with knowledge, peers and teachers.



1. Introducción

La formación de docentes en tecnología educativa es, quizá, uno de los espacios privilegiados para pensar pedagogías online. Estas pedagogías se entienden como las que son soportadas por dispositivos y software en la red (no necesariamente plataformas de teleformación u otro software que centralice funciones similares, Dans, 2009). En estas pedagogías se reconstruye el rol de los contenidos, el tiempo, el espacio, la presencia del docente, las relaciones entre estudiantes y con los docentes, los materiales y la evaluación,

De forma extensa, algunos autores (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Sarmiento, 2015) se han referido a los componentes pedagógicos de las pedagogías online como la explicitación de las finalidades y sentido de la educación procurada, los prerrequisitos de los estudiantes y su acceso, los objetivos, el equipo docente, la duración y dedicación semanal exigida al participante, el funcionamiento del sistema, el nivel de interactividad, las modalidades de aprendizaje, los medios y recursos, las actividades y la evaluación. Se trata de pedagogías que combinan supuestos de pedagogía activa y que apuestan por la participación y la colaboración de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Estas pedagogías se suelen explicar mediante supuestos psicopedagógicos que interpretan posiciones constructivistas y, recientemente, conectivistas. Ahora bien, para repensar el papel del conocimiento y los participantes se están esgrimiendo otros supuestos tienen que ver con otras posiciones sobre el conocimiento, la gestión del espacio y el tiempo, la relación pedagógica, los materiales y la evaluación. Veámoslo con un poco más de detalle.

En primer lugar, se plantea una relación distinta de los estudiantes con el conocimiento, con nuevos códigos (Lankshear y Knobel, 2011), haciéndose conscientes de cómo se apropian del propio conocimiento (por ejemplo mediante la toma de conciencia de sus propios PLEs, Adell y Castañeda, 2010), mediante la actividad que inducen determinados softwares (por ejemplo los que brinda el Civic Media Centre del MIT a la comunidad o determinados softwares en situaciones de planteamiento freiriano, Paredes, Herrán y Velázquez, 2013) o mediante propuestas articuladas en proyectos (como el del movimiento de indagación comunitaria mediante software de geoposicionamiento de Bruce y otros, 2014). En segundo lugar, hay una transformación de la gestión del espacio de trabajo de sus estudiantes (rompiéndolo, redistribuyendo su uso, ocupando nuevos espacios), la gestión del tiempo (rompiendo los límites del tiempo escolar, dando valor a las experiencias, Marcelo, 2011) y la ubicuidad (Haythornthwaite, 2008). En tercer lugar, se vuelve a pensar la relación pedagógica (con sus estudiantes, entre ellos, con otros colectivos) (Hernández-Hernández, 2011) y se cuestiona el papel de la participación (Aranda, Creus y Sánchez-Navarro, 2013) y la colaboración en clase y entre estudiantes. En cuarto lugar, se replantean los materiales como espacios de escritura colectiva (blogs, wikis), una aproximación narrativa, visual y multimodal (Paredes, Herrán y Velázquez, 2013; Erstad, Gilje y Arnseth, 2013). Y, en quinto lugar, se propone el cambio del rol de la evaluación (orientada a portafolios y rúbricas, Cano, 2005). Estas pedagogías online interpelan a diversos tipos de estudiantes. Como un caso de interés en el ámbito universitario, encontramos a los futuros maestros.

En relación con estos profesionales, los supuestos de la formación de docentes han cambiado. Hay una concepción crítica de la formación de educadores, con una fuerte interpelación entre los supuestos con los que se trabaja en educación y los de las innovaciones con tecnología y medios digitales que se quieren poner en marcha en las escuelas (Paredes, Guitert y Rubia, 2015). Esta concepción crítica de la formación está, además, mediada por el cuestionamiento de la condición de docente, la cultura profesional de los equipos implicados, la cultura de centro para promover otra educación (Sancho y

Alonso, 2012) y los programas que ponen en marcha las instituciones universitarias (Gewerc y Alonso, 2013; Monsiváis, McAnally y Lavigne, 2014).

Los cambios que sufren las preconcepciones de los futuros maestros pueden constituir un indicador de la profundidad de los cambios de las pedagogías puestas en marcha. Las preconcepciones o creencias son una especie de lente fija que percibe y filtra las nuevas ideas y la práctica escolar, orienta la interacción y la acción e influye en las teorías formales (Schön, 1992; Bretones, 2003). Tienen un peso determinante en el tipo de competencias profesionales que alcanzan los estudiantes formados (Boza, Tirado y Guzmán-Franco, 2010; Ramírez Orellana, Cañedo y Clemente, 2012). Por todo ello, hacer formación de docentes en internet obliga tanto a examinar los supuestos de cualquier forma de enseñar y aprender, como a enfrentarse con un conjunto de creencias previas (de los estudiantes).

El problema de investigación que se plantea es comprender el caso de los futuros docentes formados mediante pedagogías online y la manera en que esta formación se redefine, tanto en los supuestos en que se basa como en las preconcepciones de los estudiantes de maestro que las vivencian.

2. Metodología

El estudio indaga sobre una forma de concebir las pedagogías online ofrecidas a futuros maestros en una materia de su formación. Forma parte de una investigación más amplia que exploró el cambio de parámetros de la pedagogía universitaria basada en técnicas creativas, TIC y reflexividad (Proyectos D/031128/10 y 11 «Formación de profesores en creatividad aplicada», Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica, Mediterráneo y África Subsahariana 2010. Resoluciones de 20 de diciembre de 2010 y 20 de mayo de 2011, de la Presidencia de AECID). Este proyecto influyó decisivamente en la manera en que se plantea la formación de docentes en tecnología educativa en una universidad pública.

La metodología es cualitativa y de caso único (Yin, 2009). El caso es una materia a lo largo de tres cursos académicos, con las especificaciones sobre participantes que se hacen luego. Se han recogido datos de esos tres cursos que son analizados con arreglo al procedimiento que se presenta más adelante. La formación de maestros que se analiza, una materia de TIC en la educación, está orientada, principalmente, por la mejora de la competencia digital (Paredes, Guitert y Rubia, 2015). Se interesa tanto por los dispositivos y software como por la construcción del conocimiento, el funcionamiento de los centros educativos y el papel de los equipos docentes. Durante el curso se desarrolla un proyecto en el que se mezclan una temática comunitaria y un proceso de alfabetización digital. Cada producción de los estudiantes fue incorporada a un portafolio y comentada por el participante, un futuro maestro, que describió el proceso creativo y los resultados que esperaba promover cuando trabaje con niños en una escuela. Se analizan los portafolios, la wiki, su foro, las notas de campo del profesor universitario y las devoluciones al grupo como informes que recogían el espíritu de cada semestre.

La codificación se interesó por las descripciones amplias, las valoraciones y las conexiones. El análisis se realizó mediante un software cualitativo, Atlas.ti (Gibbs, 2012). Se prepararon tantos documentos como portafolios se recogieron. De su lectura y relectura emergieron categorías que se añadieron a una lista de códigos. Una vez realizada la codificación, se realizaron agrupaciones y jerarquizaciones por temáticas o categorías que fueron emergiendo en el análisis, por su proximidad o por causación. Las categorías se fueron refinando mediante comparaciones constantes (Goetz y LeCompte, 1988) y el diálogo permanente con los datos (Boronat, 2005). Asimismo, se aprovecharon las tablas de frecuencia y co-ocurrencia para comprender la emergencia de conceptos en las evidencias. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002).

La información se trianguló mediante la aplicación de la diversidad en técnicas (diferentes técnicas para promover una respuesta digital, diversas técnicas de recogida), el análisis de múltiples agentes (investigador y los propios participantes al comentar sus propias producciones gráficas o audiovisuales) y la variedad de evidencias (producidas con las herramientas, textuales, gráficas, audiovisuales, comentarios). En el trabajo se ha seguido un protocolo ético de tratamiento de los datos (consentimiento de los participantes para el uso de datos, anonimato de los participantes, discusión de los informes con participantes).

2.1. Participantes

El caso incluye información de varios grupos de formación inicial de maestros (dos grupos semestrales por curso), contenida principalmente en sus portafolios personales (Cano, 2005) y una wiki, durante tres cursos académicos (2010-11, 11-12 y 12-13). También se analizan foros, notas de campo del profesor universitario y devoluciones al grupo. Los estudiantes atendidos fueron de entre 50 y 70 futuros maestros en cada grupo, unos 400 estudiantes en total. Los materiales provienen de los 31 mejores portafolios de los tres cursos señalados, seleccionados por la calidad de sus producciones y la riqueza del análisis de los propios estudiantes participantes. Los portafolios se nombran del 1 al 31, con un nombre ficticio. Los casos corresponden a las proporciones de los grupos de referencia en cuanto a curso, edad (19 años), género (dos tercios de mujeres frente a $\frac{1}{3}$ en el total) y estudios previos (hay un colectivo proveniente de la formación profesional ocupacional relacionada con el cuidado de la infancia, el deporte y los servicios sociales).

3. Resultados

En la treintena de portafolios analizados se recogen unas 150 mil palabras donde casi 11 mil son únicas y distintas (incluyendo conectores). Hay 32 palabras que aparecen más de 150 veces (figura 1).

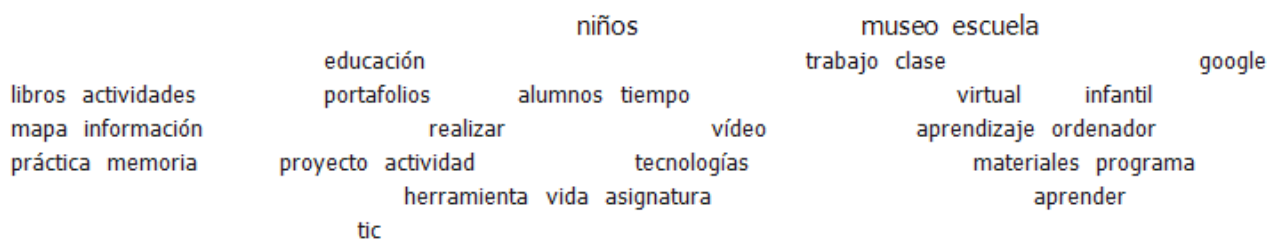


Figura 1. Nube de sustantivos y verbos que aparecen más veces en los portafolios (más de 150 veces).

Se marcan 63 códigos distintos, hay 159 referencias significativas en la treintena de portafolios analizados, un total de 1188 etiquetas asignadas, lo que supone un promedio de 5 etiquetas por referencia. Ordenados por frecuencias, los primeros 22 códigos acumulan el 75% de los temas de los portafolios, y 10 el 50%.

Tabla 1. Principales temas volcados en los portafolios. Organizados por frecuencia, participación y porcentaje acumulado.

Código	Frec.	Porc. tot.	Porc. acum.
Alfabetización	104	8,8	8,8
Idea de enseñanza	91	7,7	16,4
Usos de las TIC	74	6,2	22,6
Idea de estudiante	62	5,2	27,9

Código	Frec.	Porc. tot.	Porc. acum.
Comparación viejo-nuevo	49	4,1	32,0
Recuerdo	43	3,6	35,6
Aprendizaje	42	3,5	39,1
Abuela	42	3,5	42,7
Idea de maestro	40	3,4	46,0
Proyecto	37	3,1	49,2
Soft_Photopeach	32	2,7	51,9

3.1. Temáticas

Apartadas las tareas rutinarias, aparecen tres bloques de temáticas en los portafolios analizados. El principal bloque de temas tiene que ver con el conocimiento que se maneja en la materia, «alfabetización», «enseñanza», «estudiante» y «usos de las TIC». El segundo bloque de temas es el emocional (donde se han incluido los miedos) asociado al conocimiento manejado, cuestionando la relación pedagógica establecida y la gestión del espacio y el tiempo. El tercer bloque de temas que aparecen son aspectos relacionados con el proyecto que ha servido de vehículo al curso. Estos temas se analizan en los siguientes epígrafes.

3.2. Preconcepciones sobre alfabetización

Uno de los contenidos del curso es la alfabetización. La percepción de dominio de la competencia digital (Vivancos, 2011; Silva, 2011) es, para los estudiantes, personal y ajena a la acción del entorno de aprendizaje. Se aprecia en el énfasis sobre el esfuerzo realizado. Los estudiantes no perciben las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para usos creativos. Las perciben desde un punto de vista «instrumental» y de «imperativo técnico» (Sancho, 1993), así como «negacionista», «ingenuo» y «social»:

- Perspectiva negacionista: miedos, escenarios negativos, dolor, conductas evitables y amenazas percibidas de parte de las TIC: «Cuando pensaba en las TIC siempre imaginaba niños solitarios, que utilizan las nuevas tecnologías sólo para juegos violentos o sin ningún contenido» (Historia 4 Cristina).
- Perspectiva de imperativo técnico: usos irreflexivos de las TIC que derivan de su presencia en otros ámbitos sociales: «¡Ánimo, chicos y chicas! Somos los profesores del futuro, y el futuro se ha aliado con la tecnología» (foro de la wiki, curso 2012-13).
- Perspectiva ingenua: lo antiguo (tecnológicamente hablando) es siempre inferior en calidad y efectos a lo contemporáneo. Las TIC son motivantes.
- Perspectiva instrumental: gestionar, desarrollar actividades ofimáticas, transmitir y comunicar con TIC.
- Perspectiva social: disfrutar con TIC: «Las TIC están para que los maestros se nutran de ellas y se aprovechen de las mismas para realizar clases más amenas, divertidas y adaptadas a su tiempo» (Historia 8 Rocío).

Sólo los maestros de la perspectiva social parecen abiertos a considerar otros usos, críticos y emancipadores.

3.3. Preconcepciones sobre enseñanza y estudiante

Gracias a las técnicas de tipo freiriano que se utilizan como actividades del curso, y que a su vez son contenidos del curso (elaboración de cómic con un software), fue posible elicitarse entre los participantes visiones en relación al papel de la educación. Su recuerdo de un pasado reciente refleja que lo educativo ha sido una experiencia ambivalente, entre el castigo y la evasión (figura 2). El aprendizaje es una experiencia placentera cuando se escapan de las aulas o van de excursión (figura 3).



Figura 2. Historia 30 Fernando: «Mi escuela», su recuerdo de la escuela mediante un cómic con el programa *Pixton*.



Figura 3. Historia 28 Víctor: «Granja escuela», su recuerdo de la escuela mediante un cómic con el programa *Pixton*.

3.4. Preconcepciones sobre usos de la TIC

Los usos de las TIC y los medios digitales son otro contenido del curso. Estos usos son, a su vez, parte constitutiva de la enseñanza online puesta en práctica. Los estudiantes hablan de los usos de las TIC desde tres enfoques:

- 1) Técnico-transmisivo: «(Mis futuros estudiantes) van a aprender a utilizar un ordenador y jugar y descubrir con él, pero tú como maestro tienes que saber utilizarlo de una manera más avanzada» (foro de la wiki, mayo de 2012).
- 2) Práctico-comunicativo: «Los docentes también se preocupan por el estado emocional de cada alumno y en si han asimilado los conocimientos enseñados» (Historia 7 Patricia).
- 3) Crítico-por proyectos: «(Los estudiantes podrán) pasar a ser los protagonistas activos y constructores de su propio conocimiento, con el apoyo y seguimiento de los maestros» (Historia 5 Ángel).

Como se puede observar, a pesar del propósito del curso de alcanzar una perspectiva crítica, los estudiantes optan por diferentes enfoques profesionales, entre los que está el crítico.

3.5. Preconcepciones asociadas a la procedencia de los estudiantes

Como se indicó, se observan ciertas tendencias en los portafolios analizados, que tienen que ver con la procedencia de cada historia. Los portafolios de los alumnos que provienen del ámbito de la educación física contienen evocaciones de figuras femeninas significadas por la superación. Los que tienen un compromiso «vocacional», con muchas ganas de aprender y un gran compromiso que les trajo a la docencia recogen evocaciones de maestras y madres abnegadas, y aulas con los niños escuchando embobados (figura 4).



Figura 4. Historia 6 Laura G: «mi deseo de aprender», mediante un póster de Glogster.

Los que tienen alguna formación previa de tiempo libre muestran apertura a opciones formativas abiertas, fuera del aula, mujeres combativas y algunas referencias de compromiso político por una escuela pública.

3.6. Las dificultades como barrera emocional en los usos de las TIC

En relación con el segundo bloque de temáticas, las emocionales, se observa que una porción de estudiantes viven con cierta angustia sus dificultosos primeros momentos frente a las TIC. Las dificultades de los estudiantes tienen que ver con la manera de organizar el estudio o utilizar la reflexión. Los estudiantes vienen de una experiencia escolar más acostumbrada a recibir que a compartir. Están perplejos a las dimensiones política y social del aprendizaje que promueve el curso. Se trata de un panorama ya identificado en otro currículo de formación inicial práctica post-formal (Watts Pailliotet y Callister en Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004), lleno de dificultades, donde los estudiantes viven el programa ofrecido como una experiencia perturbadora y muy dolorosa. Quieren retroceder a lo probado y «verdadero».

3.7. De las dificultades a las oportunidades

A pesar de todos estos inconvenientes, aparece entre los estudiantes un perfil de ciudadano competente en TIC que plantea un nuevo horizonte para los aprendizajes que realiza: «Suelo subestimarme en las labores informáticas y me he dado cuenta de que solo se necesita interés y ganas de investigar» (Historia 20 Noemí). Algunos estudiantes evidencian que el proceso formativo ha ido generando una perspectiva de cambio y transformación: «a medida que pasan los días vas viendo tu evolución, cómo se desarrolla tu capacidad crítica y los nuevos conocimientos que vas adquiriendo poco a poco» (Historia 2 Laura M).

Los estudiantes se hacen conscientes de que la competencia digital que adquieren es parte de sus competencias docentes sólo cuando han vivido un proceso reflexivo: «Nunca me había imaginado que existiese un programa que permitiera explicar la historia detallada por años de algo en particular» (Historia 7 Patricia). Unos pocos estudiantes se abren a compartir las experiencias que investigan con TIC. Por ejemplo, se les propone recoger información de su comunidad para alimentar un proyecto dentro del curso. Lo hacen mediante entrevistas, que reelaboran y se convierten en productos construidos colaborativamente con otros estudiantes. Estos productos los comparten con los entrevistados, que los comentan y les ofrecen nuevos testimonios. Los futuros maestros que consiguen cerrar este ciclo descubren que el conocimiento fluye de la comunidad al curso y vuelve a la comunidad.

Una herramienta fundamental en esta apropiación de las TIC ha sido el multimedia. Por ejemplo, una estudiante lo hace con un vídeo (figura 5), de enorme emotividad y reivindicación, donde refleja la lucha de la gente por su territorio, sus hijos y su educación, partiendo de condiciones duras.

Algunos estudiantes aprecian el sentido social en el trabajo con la comunidad que no tiene habitualmente voz; el poner en pie un tipo de escuela vinculada a esa comunidad, mediante la devolución de su indagación a la propia comunidad, lo que supone una epistemología distinta para el curriculum de la universidad: «Antes de comenzar la asignatura me encontraba muy negativo respecto a su utilidad, la verdad, pero he de decir que mi idea ha cambiado muy drásticamente» (Historia 5 Ángel).



Figura 5. Historia 1 Alba M: «Gregoria», el relato de una vivencia educadora por la abuela http://www.youtube.com/watch?v=gLot_f4m78

4. Discusión y conclusiones

Las certezas de los estudiantes sobre cómo enseñar desafían la existencia de cursos basados en pedagogías online. Estos cursos no dejan indiferentes a los estudiantes. Les cuestionan en, al menos, tres grandes temáticas: el manejo del conocimiento de la materia cursada, aspectos emocionales y su implicación en los cursos basados en proyectos. Veamos qué implicaciones tienen estos cambios y dilemas.

- 1) En lo que hace referencia a la relación de los estudiantes con el conocimiento se observa, en primer lugar, que se enfrentan con las pedagogías online desde una perspectiva meramente instrumental. Conviene valorar la obsesión productiva y funcional de la formación universitaria, que los propios estudiantes han interiorizado. Además, si hubiera más oportunidades para transitar otros cursos similares, el esfuerzo que supone esta docencia estaría preparando para otras de este tenor. Tampoco encuentran propuestas similares en los centros educativos donde realizan sus prácticas profesionales. Hará falta más trabajo coordinado de la titulación, lo que cuestiona al propio docente de la materia. Después, ocurren cambios en sus preconcepciones y en cómo afrontan las pedagogías online, gracias al trabajo del curso. El resquebrajamiento de las certidumbres funciona más rápido según el perfil de procedencia de los estudiantes. Las maestras «vocacionales» y quienes han elegido esta profesión con una perspectiva funcional (provenientes del campo deportivo, por ejemplo) tienen mayores dificultades para transitar a otras formas de enseñar, a las pedagogías online. Algunos estudiantes se plantean la posibilidad como universitarios y profesionales de la educación de producir conocimiento desde procesos participativos y colaborativos críticos.
- 2) Sobre la transformación de la gestión del espacio de trabajo, hay ganas de volver a un modelo más cómodo de enseñanza tradicional, con un tiempo, un espacio y una secuencia conocidos. Los tiempos de los estudiantes se redistribuyen en su forma de vivir el semestre académico. Trabajan de forma más continuada y regular, y hay menos tiempo para preparar intensivamente exámenes. El esfuerzo sostenido, la tradición escolar de recibir, el tamaño del grupo y las malas condiciones de trabajo son obstáculos que se alían a sus certidumbres para frenar la reflexión y la construcción de conocimiento con las herramientas TIC.
- 3) Sobre la necesidad de repensar la relación pedagógica, entre estudiantes o con el profesor, se observa que las preconcepciones de los estudiantes, recuperadas gracias a una propuesta de usos creativos de las TIC, muestran las fuertes contradicciones que viven los estudiantes por su propia biografía de educación tradicional, en la que resultaban exitosos, así como por las experiencias

poco favorables (o su carencia) de vivencia de contextos con nuevas prácticas de enseñanza online. Las pedagogías tradicionales tienen unas pocas reglas que están explícitas y que estos estudiantes manejan. Las pedagogías online, para ser creativas y críticas, genera múltiples procesos, parecidos a pedagogías invisibles (Bernstein, 1990), que conducen a cierta inseguridad.

- 4) El replanteamiento de los materiales como espacios de escritura colectiva es un signo visible de las nuevas pedagogías online. No es una dinámica fácil. La riqueza de la reflexión y el trabajo con las evidencias aportadas en los portafolios dejó mucho de desear. Hay, en cualquier caso, notables trabajos.
- 5) Sobre el cambio del rol de la evaluación, se observa que los estudiantes tienen miedo a autorizarse a conocer y descubrir por sí mismos, particularmente por sus implicaciones en la evaluación. La mayoría no siente curiosidad por explorar las herramientas puestas en sus manos. En la mayoría de las clases, a pesar de contar con una rúbrica, reclaman al profesor que les indique si lo que están produciendo está bien, si es lo correcto. El malestar tiene que ver con el cambio de secuencia y, posiblemente, con cierta intensificación de trabajo, si bien aceptan como justa la forma de ser evaluados.

Además de estos elementos de las pedagogías online, se reformula la competencia de los profesionales que se forman:

- 6) Sobre la valoración de la proyección de la tarea educativa en el contexto social, se observa que un proyecto abordado mediante pedagogías online trata de entender, aceptar y comprometerse con las realidades de los lugares y comunidades en los que se trabajará como profesional. Tiene una dimensión ética y política. Se genera entonces un conflicto entre lo cotidiano, inmutable, empobrecido, desatento de las diferencias y apolítico y lo posible, diverso y conflictivo.
- 7) Sobre el cuestionamiento de la condición de docente cabe decir se trata de una pedagogía muy exigente. Los estudiantes son muy críticos en la evaluación de esta docencia, por la carga emotiva, por las dificultades institucionales y por las incertidumbres generadas.

Por otro lado, la naturaleza del proyecto, el diálogo y la reflexión obligan a profesores y estudiantes, que serán futuros profesores, a trabajar como intelectuales con una perspectiva social. La reflexión sobre estas prácticas de enseñanza ofrece, por tanto, un nuevo relato de cómo se afrontan las pedagogías online por estos futuros profesionales y qué desafíos plantea la extensión de esta pedagogía en la universidad.

5. Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Rosabel Roig Vila, Massimiliano Fiorucci (coord.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas: Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'interculturalità nella scuola* (pp. 19-30). Alcoy: Marfil.
- Aranda, D.; Creus, A. & Sánchez-Navarro, J. (eds.) (2013). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Boronat, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 157-174.

- Boza, A., Tirado, R. & Guzmán-Franco, M.D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *RELIEVE*, 16(1), 1-24.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54.
- Bruce, B.; Bishop, A. & Budhathoki, N. (eds.) (2014). *Youth Community Inquiry: New Media for Community and Personal Growth*. New York: Peter Lang.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Cliff Hodges, G. & Davies, B. (2013). Special Issue: Narrative and Literacy. *Literacy*, 47(1), 1-56
- Dans, E. (2009). Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura. *RUSC*, 6(1): 22-30.
- Erstad, O, Gilje, Ø. & Arnseth, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, 89-98. doi: 10.3916/C40-2013-02-09.
- Gewerc Barujel, A., & Alonso Ferreiro, A. (2013). Cooperation for institutional strengthening: shared knowledge in the quest for improved teaching. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 203. <http://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1737>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Haythornthwaite, C. (2008). Ubiquitous Transformations. In Vivien Hodgson, Chris Jones, Theodoros Kargidis, David McConnell, Symeon Retalis, Demosthenes Stamatis & Maria Zenios (Eds.). *Proceedings of the Sixth International Conference on Networked Learning 2008* (pp. 598-605). Department of Educational Research, County College South Lancaster University.
- Kincheloe, J., Steinberg, Sh. & Villaverde, L. (Coords.) (2004). *Repensando la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Hernández-Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Indaga-t Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (2011). *Aprendizaje informal. No es oro todo lo que reluce. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia*, Retrieved from <http://blogcued.blogspot.com/2011/09/aprendizaje-informal-no-es-oro-todo-lo.html>
- Monsiváis, M.I., McAnally, L. & Lavigne, G. (2014). Aplicación y validación de un modelo tecnopedagógico de formación docente mediante una plataforma educativa virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 91-107. doi: 10.7238/rusc.v11i1.1743
- Paredes, J.; Herran, A. de la & Velázquez, D. (2012). Applied creativity, social networks and practitioner enquiry to improve educational practice in Higher Education. In P. McIntosh & D. Warren (Ed). *Creativity in the Classroom: Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 245-256). London: intellectbooks.
- Paredes Labra, J., Guitert Catasús, M., & Rubia Avi, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 14(1), 101-114. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.101>
- Ramírez Orellana, E.; Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 89-98. doi: 10.3916/C38-2012-03-06.
- Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, E & Sarmiento, J.A. (2015). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 22(44): 2735.
- Sancho, J. (Coord.) (1993). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Sancho, J. & Alonso, C. (Comps.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona, Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Silva, J. (2011). Estándares TIC para la formación inicial docente en el contexto chileno: estrategias para su difusión y adopción. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3, 17-39.
- Somerville, M. (2013). Place, storylines and the social practices of literacy. *Literacy*, 47(1), 10-16.
- Vivancos, J. (2011). Aproximación a la competencia digital docente. *Tic-tac*. Retrieved from <http://ticotac.blogspot.com.es/2011/06/aproximacio-la-competencia-digital.html>.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods* (4ª ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.

Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro.

Analysis of the digital competences of graduates of university degrees to be a teacher.

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Marta Martín del Pozo.

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169 – 37008 - Salamanca (España).

E-mail / ORCID ID: anagv@usal.es / 0000-0003-0463-0192; mmdp@usal.es / 0000-0002-1971-7904

Información del artículo

Recibido 10 de Febrero de 2016. Revisado 2 de Junio de 2016. Aceptado 19 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Competencias del docente;
Formación de docentes;
Tecnologías de la Información y la Comunicación; Docente; Formación Inicial.

Resumen

La formación inicial de los maestros contempla las competencias TIC o digitales como un aspecto de gran relevancia en su preparación profesional. Para el análisis de las competencias digitales se ha realizado un doble enfoque utilizando el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), complementado con preguntas acerca de habilidades digitales específicas relevantes para un docente actualmente. Se opta por una aproximación de carácter cuantitativa, basada en la técnica de encuesta, tratando de conseguir una amplia muestra de estudiantes de los dos últimos cursos de la titulación de Maestro de diversas universidades españolas. Participaron en el estudio 362 estudiantes de 14 universidades. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes hacen una valoración positiva de su formación universitaria, tanto en relación a conocimientos disciplinares básicos, como en relación a conocimientos didácticos y tecnológicos, destacando su capacidad para adaptarse a diversos ritmos y estilos de aprendizaje. Considerando las dimensiones del modelo TPACK, podemos decir que los estudiantes se perciben con altas competencias en cuanto al «Conocimiento Pedagógico (PK)» y «Conocimiento Tecnológico Pedagógico» (TPK). Mientras que sus competencias en «Conocimiento Tecnológico (TK)» y «Conocimiento Tecnológico del Contenido» (TCK) son claramente inferiores. En cuanto a las habilidades digitales específicas, se sienten preparados en aspectos como búsqueda de información, programas para crear presentaciones y recursos para la organización de información. Sin embargo, se sienten menos preparados en otras habilidades relacionadas con software para crear videojuegos, diseño de recursos didácticos para pizarra digital y el uso didáctico de tablets.

Abstract

Keywords:

Teacher Qualifications;
Teacher Education;
Information And Communication Technologies; Teacher; Initial Training.

Initial teacher training includes ICT competences or digital competences as an aspect of great relevance in their professional training. For the analysis of the digital competences, we used a dual approach using TPACK model (Technological Pedagogical Content Knowledge) and complemented with other questions related to relevant specific digital skills for a teacher today. We choose a quantitative approach, based on the survey technique, trying to get a broad sample of students in the last two years of the Degree in Early Childhood Education and in Primary Education from Spanish universities. The sample was 362 students from 14 universities. The results show that the students make a positive assessment of their university training, both in relation to basic knowledge, and in relation to their educational and technological knowledge, highlighting their ability to adapt to different rhythms and learning styles. Considering the TPACK model dimensions, we can say that students perceive themselves with high competences in «Pedagogical Knowledge (PK)» and «Technological Pedagogical Knowledge» (TPK). However, their competences in «Technological Knowledge» (TK) and «Technological Content Knowledge» (TCK) are clearly inferior. Regarding the specific digital skills, the students feel prepared in aspects like searching information, software to create presentations and resources to organize the information. However, they feel less prepared in other skills related to software to create video games, the design of pedagogical resources for the interactive whiteboard and the pedagogical use of tablets.



1. Introducción

En este momento hay un acuerdo que se extiende a todos los sectores sociales en que los maestros deben poseer las competencias digitales necesarias para aprovechar el potencial pedagógico de las tecnologías emergentes en los diseños instructivos, el desarrollo del currículo y la evaluación de los aprendizajes. De hecho, se han realizado distintas propuestas en torno a estándares de competencias digitales docentes, señalando las cuestiones en que deberían ser competentes los docentes en el binomio educación-tecnología, como pueden ser los Estándares de Competencia en TIC para docentes de la UNESCO (2008), los Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de Información y Comunicación para docentes – Estándares NETS – de ISTE (International Society for Technology in Education, 2008) y el Marco Común de Competencia Digital Docente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013), basado en el modelo DIGCOM a nivel europeo (Ferrari, 2013). Sin embargo, desde el ámbito de la política educativa, en muchas ocasiones, la dotación y distribución de las herramientas tecnológicas en los centros educativos se han asociado a la innovación educativa y la mejora de los aprendizajes, aunque hay suficientes evidencias de que la innovación y la eficacia educativa depende del uso de estas herramientas, de las metodologías en las que se insertan y no propiamente de la tecnología en sí (Area, 2011; Benavides y Pedró, 2007; Cebrián, 2009; García-Valcárcel y Tejedor, 2011; Martínez Alvarado, 2011). Por otra parte, los expertos prevén que tanto el profesorado como el alumnado harán un mayor uso de recursos educativos abiertos y diseños híbridos, lo que impulsará la combinación de entornos de aprendizaje presenciales y virtuales, tal como señala el Horizon Report. 2014 Schools Edition (Johnson et al., 2014).

La formación inicial de los maestros contempla las competencias TIC o digitales como un aspecto de gran relevancia en su preparación profesional en todos los planes de estudios ofrecidos en el ámbito universitario, si bien las propuestas planteadas en las distintas universidades son variopintas. En algunas se ofrecen asignaturas específicas sobre el ámbito de las TIC en Educación mientras que en otras el planteamiento es que las competencias se deben adquirir de forma transversal en el conjunto de las asignaturas del título. Por esta razón es necesario saber qué resultados se están consiguiendo en este ámbito de la formación inicial, una vez que las primeras generaciones de graduados (que han seguido los nuevos planes de estudios) están incorporándose a la vida profesional. ¿Se sienten los alumnos que obtienen el título de Maestro bien formados para afrontar su práctica profesional como maestro/a en relación a sus competencias digitales? Esta es la pregunta fundamental, considerando que la respuesta nos debe llevar a la reafirmación o reconfiguración de los diseños y prácticas formativas adoptadas en las universidades.

Si bien existen diversas propuestas y modelos para el análisis de las competencias digitales muy conocidas en la literatura pedagógica a nivel internacional, nos parece pertinente utilizar el modelo TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Borthwick et al., 2008; Cabero, 2014; Jang y Tsai, 2013; Schmidt et al., 2009; Roig y Flores, 2014) para el análisis propuesto. Otros estudios a nivel internacional que han optado por enfocarse en la línea de dicho modelo los podemos encontrar en Baser, Kopcha y Ozden (2016), Cetin-Berber y Erdem (2015), Chai, Koh, Tsai y Tan (2011), Mai y Hamzah (2016), Sheffield, Dobozy, Gibson, Mullaney y Campbell (2015), Sancar-Tokmak y Yanpar-Yelken (2015) y Shinas, Karchmer-Klein, Mouza, Yilmaz-Ozden y Glutting (2015).

El modelo TPACK, formulado por Mishra y Koehler (2006) parte de la idea de que los maestros deben adquirir conocimientos relacionados con los contenidos del currículo o disciplinas, con la pedagogía o forma de enseñar-aprender esos contenidos y con la tecnología y los recursos que éstas

generan. Así pues se podrían distinguir tres dimensiones básicas de formación y las intersecciones entre ellas, identificando las siguientes dimensiones:

1. Conocimiento del Contenido (CK): conocimiento que tiene el profesor de los temas específicos que debe enseñar.
2. Conocimiento Pedagógico (PK): conocimiento que tiene el profesor de las actividades pedagógicas que podría utilizar a lo largo del proceso de enseñanza y cómo se relacionan con los objetivos educativos.
3. Conocimiento Tecnológico (TK): conocimiento que tiene el profesor de las distintas tecnologías que puede utilizar para desarrollar su actividad de enseñanza.
4. Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): conocimiento didáctico sobre un área de contenido, lo que implica facilitar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes sobre tal área o sobre dichos contenidos específicos.
5. Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK): conocimiento sobre cómo representar conceptos o contenidos específicos con las herramientas tecnológicas.
6. Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK): conocimiento de las estrategias pedagógicas generales que se pueden llevar a cabo mediante las herramientas tecnológicas.
7. Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK): conocimiento de un profesor sobre cómo desarrollar estrategias didácticas específicas sobre distintos contenidos utilizando las tecnologías para favorecer el aprendizaje del alumnado.

El problema que generan las dimensiones de interacción (4 a 7) es que resultan difíciles de explicitar, autoinformar y diagnosticar, tal como han puesto de manifiesto autores como *Zelkowski et al.* (2013) o *Cox y Graham* (2009), los cuales han tratado de aclarar los diferentes elementos del modelo. También se ha criticado el modelo por no tener en cuenta elementos más internos e intangibles, tales como actitudes, experiencias, ideología o creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de sus limitaciones, consideramos que el modelo TPACK puede ayudarnos a identificar en qué aspectos de la formación del profesorado se está incidiendo más o menos y qué capacidades tienen los futuros docentes para integrar las herramientas digitales en el marco de estrategias didácticas que permitan el estudio y la comprensión de las disciplinas curriculares.

Por último, para complementar estos datos, puesto que el modelo TPACK no habla específicamente de herramientas tecnológicas concretas, se pretende conocer algunas habilidades digitales específicas relacionadas con los recursos tecnológicos que se pueden considerar relevantes para un docente en el momento actual. En este sentido, se indagará en el conocimiento práctico de la Pizarra Digital Interactiva, las tablets, los ordenadores, el diseño de recursos audiovisuales (incluyendo programas de presentaciones, de edición de imagen, de edición de sonido, de edición de vídeo y de edición de videojuegos) y el uso de Internet/trabajo online. De este modo, se espera presentar una visión de conjunto que permita dar respuesta a los objetivos de nuestro estudio.

2. Objetivos

Como objetivo general de la investigación nos planteamos conocer si los alumnos y alumnas que obtienen el Grado de Maestro se sienten bien formados para afrontar su práctica profesional como maestros/as en relación al ámbito tecnológico, es decir, en lo que respecta a la aplicación de las TIC en la

educación. Para ello, se pretende utilizar el modelo TPACK enriquecido con habilidades didáctico-tecnológicas específicas, desglosándose, de este modo, en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer las competencias pedagógicas, disciplinares y tecnológicas de los alumnos y alumnas siguiendo el modelo TPACK y teniendo en cuenta cada una de sus dimensiones.
- b) Conocer las habilidades específicas en las que los alumnos se sienten preparados, teniendo en cuenta las herramientas tecnológicas más relevantes: Pizarra Digital Interactiva o PDI, tablets, ordenadores, diseño de recursos audiovisuales y uso de Internet/trabajo online, entendidos como elementos fundamentales para su futuro profesional como docentes.

3. Metodología

Se selecciona una aproximación de carácter cuantitativa para hacer frente a los objetivos mencionados, basada dicha aproximación en la técnica de encuesta, buscando conseguir una amplia muestra de alumnado de los dos últimos cursos de la titulación de Maestro de distintas universidades españolas. Para la recogida de datos de la muestra se ha utilizado un cuestionario ya validado siguiendo el modelo TPACK (Schmidt *et al.*, 2009; Cabero, 2014). El cuestionario se compone de 47 ítems que se distribuyen en las siguientes dimensiones del modelo:

1. Conocimiento Tecnológico (TK): 7 ítems
2. Conocimiento del Contenido (CK): 12 ítems.
3. Conocimiento Pedagógico (PK): 7 ítems.
4. Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): 4 ítems
5. Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK): 4 ítems
6. Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK): 5 ítems
7. Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK): 8 ítems.

Es un cuestionario tipo Likert con 5 categorías de respuesta que sigue el siguiente criterio: Muy en desacuerdo (1), Desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni en acuerdo (3), De acuerdo (4) y Muy de acuerdo (5). Se calcula la fiabilidad del cuestionario en base al cálculo del Alfa de Cronbach, obteniendo una puntuación de 0,938, lo que demuestra una fuerte consistencia interna. Este cuestionario se amplía con cuestiones sobre habilidades específicas, pues como ya se ha señalado el modelo TPACK no hace referencia a herramientas concretas, relacionadas con diversos recursos tecnológicos relevantes para la futura labor profesional de un docente.

La investigación se propone desde la Red Universitaria de Tecnología Educativa, por lo cual se ha contado con la colaboración de profesores de las universidades de referencia de los socios de RUTE y algunas otras universidades que han querido participar en el estudio. Los profesores colaboradores se han encargado de contactar con los estudiantes de los últimos cursos de las titulaciones de Maestro, que en una gran parte de las universidades se encontraban realizando el Practicum, por lo que se ha utilizado la plataforma institucional para realizar el contacto y aplicar el cuestionario. La recogida de datos se ha realizado en el mes de abril y mayo de 2015.

En cuanto a la muestra, participaron en el estudio 362 estudiantes futuros maestros de los últimos cursos de Grado procedentes de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Madrid (31 estudiantes), Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (21), Universidad de Alcalá (31), Universidad de Alicante (77), Universidad de Cantabria (13), Universidad de Castilla-La Mancha (40),

Universidad de La Laguna (3), Universidad de Málaga (14), Universidad de Salamanca (29), Universidad Pontificia Comillas (4), Universidade de Santiago de Compostela (31), Universidade de Vigo (6), Universitat de Barcelona (16) y Universitat de València (46). Del total de estudiantes, 61 alumnos estaban finalizando sus estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil y 301 del Grado en Maestro de Educación Primaria, siendo 284 mujeres y 78 hombres. En términos de edad, la mayoría (222 alumnos) tenían menos de 23 años, 94 tenían entre 23 y 26 años y 46 eran mayores de 26 años.

4. Resultados

En lo que respecta a los resultados referidos a si se sienten preparados en determinadas herramientas y aspectos específicos del ámbito de la aplicación de las TIC en la educación, se planteó de forma dicotómica, solicitando la respuesta SÍ/NO en relación a la posesión o no de la habilidad indicada en el ítem. En la tabla 1 se presentan los porcentajes de las respuestas afirmativas.

Tabla 1. Habilidades digitales específicas en las que los alumnos se sienten preparados.

Habilidades específicas en las que los alumnos se sienten preparados	% Alumnos N = 362
PDI	
Uso de la PDI	63,3
Diseño de material didáctico para la PDI	31,8
Tablets	
Uso didáctico de tablets en el aula	39
Conocimiento de aplicaciones (apps) para uso educativo	45,3
Ordenador	
Uso de aplicaciones básicas de software (sistema operativo, ofimática, navegadores...)	82,9
Conocimiento de software educativo específico de la etapa educativa (Infantil y/o Primaria) en la que trabajarás.	51,7
Recursos Audiovisuales	
Conocimiento de programas de presentaciones	92,3
Conocimiento de programas de edición de imagen	74,3
Conocimiento de programas de edición de sonido	49,4
Conocimiento de programas de edición de vídeo	68,2
Conocimiento de programas de edición de videojuegos	12,4
Internet/Trabajo Online	
Búsqueda de información (portales, bases de datos, repositorios de imagen, sonido, vídeo, objetos de aprendizaje...)	92,8
Recursos para la organización de la información (mapas conceptuales, marcadores sociales, Drive, Dropbox...)	87
Estrategias para compartir información (blog, redes sociales, portales educativos, comunidades virtuales ...)	84

Podemos ver que, en cuanto a las habilidades específicas en las que los alumnos se sienten preparados tras la realización de sus estudios de Maestro, las que obtienen un mayor porcentaje de respuesta positiva, son la búsqueda de información (92,8%), el conocimiento de programas de presentaciones (92,3%) y los recursos para la organización de la información (87%). Sin embargo, las que alcanzan un porcentaje menor son el conocimiento de programas de edición de videojuegos (12,5%), el diseño de material didáctico para la PDI (31,8%) y el uso didáctico de tablets en el aula (39%). Como vemos, las habilidades menos desarrolladas y en las que menos preparados se sienten son, en cierta manera, aquellas relativas a elementos tecnológicos más novedosos y de reciente incorporación a las aulas, como lo son los videojuegos y las tablets.

Adentrándonos en el enfoque que nos aporta el modelo TPACK, en el gráfico 1 presentamos los resultados referidos a todos los ítems, mostrando los porcentajes que se han alcanzado en las diversas categorías de respuesta: Muy en desacuerdo, Desacuerdo, Ni en desacuerdo ni en acuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo. A su vez, las dimensiones han sido acortadas como sigue: Conocimiento Tecnológico (TK), Conocimiento del Contenido en Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias y Lectoescritura (CK-MAT, CK-SOC, CK-CIEN y CK-LEC, respectivamente), Conocimiento Pedagógico (PK), Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) y Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK). Cabe añadir además que se puede consultar la redacción completa de los ítems en la tabla 2.

Como podemos observar, la mayoría de los futuros docentes señalan estar «de acuerdo» con casi todos los ítems, por lo que diríamos que la percepción de los estudiantes en relación a su formación es positiva. En este sentido, en 31 de los 47 ítems más del 50% de los estudiantes señala estar «de acuerdo» con el planteamiento que se le formula y en 43 de los 47 las opciones «De Acuerdo» y «Muy de Acuerdo» superan el 50% de la muestra. Incluso, en 12 de los 47 ítems estas dos opciones de respuesta superan el 75% de la muestra, con ítems como, por ejemplo, el ítem 3.2. «Sé adaptar mi docencia a lo que el alumnado entiende o no entiende en cada momento» con un porcentaje del 89,8% o el ítem 3.3. «Sé adaptar mi estilo de docencia a alumnados con diferentes estilos de aprendizaje» con un 86,5%.

En el otro extremo se encuentran 3 ítems que alcanzan más del 20% en cuanto a la suma de las respuestas «Muy en Desacuerdo» y «En desacuerdo» siendo específicamente los ítems: 1.7 «He tenido oportunidades suficientes de trabajar con diferentes tecnologías» con un 37,3%; 1.4 «A menudo juego y hago pruebas con la tecnología» con un 23,7%, y el ítem 5.1 «Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre matemáticas» con un 21,3%. Se podría decir que estos aspectos no se trabajan suficientemente en la formación inicial de los maestros. Aportando más datos, en la tabla 2 presentamos la media y desviación típica de todos los ítems, señalando el ítem que presenta una media más alta dentro de cada dimensión.

Tabla 2. Media y desviación típica de todos los ítems.

Ítem	Media	Desviación típica
1. Conocimiento Tecnológico (TK)		
1.1. Sé resolver mis problemas técnicos.	3,52	0,968
1.2. Asimilo conocimientos tecnológicos fácilmente.	3,97	0,856
1.3. Me mantengo al día de las nuevas tecnologías importantes.	3,64	0,978
1.4. A menudo juego y hago pruebas con la tecnología.	3,32	1,058
1.5. Conozco muchas tecnologías diferentes.	3,30	0,906
1.6. Tengo los conocimientos técnicos que necesito para usar la tecnología.	3,56	0,967
1.7. He tenido oportunidades suficientes de trabajar con diferentes tecnologías.	2,96	1,078
2. Conocimiento del Contenido (CK).		
2.1. Matemáticas.		
2.1.1. Tengo suficientes conocimientos sobre matemáticas.	3,57	0,943
2.1.2. Sé aplicar un modo de pensamiento matemático.	3,42	0,965
2.1.3. Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre matemáticas.	3,35	0,982
2.2. Estudios sociales.		
2.2.1. Tengo suficientes conocimientos sobre estudios sociales.	3,66	0,764
2.2.2. Sé aplicar un modo de pensamiento histórico.	3,49	0,881
2.2.3. Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre estudios sociales.	3,46	0,852

	Ítem	Media	Desviación típica
2.3.	<i>Ciencias</i>		
2.3.1.	Tengo suficientes conocimientos sobre ciencias.	3,57	0,820
2.3.2.	Sé aplicar un modo de pensamiento científico.	3,52	0,826
2.3.3.	Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre ciencias.	3,43	0,850
2.4.	<i>Lectoescritura</i>		
2.4.1.	Tengo suficientes conocimientos sobre alfabetización lectoescritora.	3,92	0,911
2.4.2.	Sé aplicar un modo de pensamiento literario.	3,76	0,871
2.4.3.	Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre alfabetización lectoescritora.	3,74	0,908
3.	Conocimiento Pedagógico (PK)		
3.1.	Sé cómo evaluar el rendimiento del alumnado en el aula.	3,99	0,684
3.2.	Sé adaptar mi docencia a lo que el alumnado entiende o no entiende en cada momento.	4,09	0,640
3.3.	Sé adaptar mi estilo de docencia a alumnados con diferentes estilos de aprendizaje.	4,03	0,665
3.4.	Sé evaluar el aprendizaje del alumnado de diversas maneras diferentes.	4,01	0,706
3.5.	Sé utilizar una amplia variedad de enfoques docentes en el entorno del aula.	3,84	0,759
3.6.	Soy consciente de los aciertos y errores más comunes del alumnado en lo referente a comprensión de contenidos.	3,85	0,729
3.7.	Sé cómo organizar y mantener la dinámica en el aula.	4,00	0,696
4.	Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK)		
4.1.	Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en matemáticas.	3,57	0,731
4.2.	Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en lectoescritura.	3,76	0,760
4.3.	Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en ciencias.	3,66	0,697
4.4.	Puedo seleccionar enfoques docentes de manera eficaz para guiar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado en estudios sociales.	3,74	0,692
5.	Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK)		
5.1.	Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre matemáticas.	3,38	0,952
5.2.	Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre lectoescritura.	3,55	0,992
5.3.	Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre ciencias.	3,51	0,927
5.4.	Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre estudios sociales.	3,45	0,964
6.	Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK)		
6.1.	Sé seleccionar tecnologías que mejoran los enfoques docentes para una lección.	3,60	0,803
6.2.	Sé seleccionar tecnologías que mejoran el aprendizaje del alumnado en una lección.	3,71	0,819
6.3.	Mi formación como docente me ha hecho reflexionar más detenidamente sobre la forma en que la tecnología puede influir en los enfoques docentes que empleo en el aula.	4,14	0,860
6.4.	Adopto un pensamiento crítico sobre la forma de utilizar la tecnología en el aula.	4,12	0,710
6.5.	Puedo adaptar el uso de las tecnologías sobre las cuales estoy aprendiendo a diferentes actividades docentes.	3,88	0,790

	Ítem	Media	Desviación típica
7.	Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK)		
7.1.	Puedo impartir lecciones que combinan adecuadamente matemáticas, tecnologías y enfoques docentes.	3,52	0,809
7.2.	Puedo impartir lecciones que combinan adecuadamente lectoescritura, tecnologías y enfoques docentes.	3,64	0,797
7.3.	Puedo impartir lecciones que combinan adecuadamente ciencias, tecnologías y enfoques docentes.	3,56	0,818
7.4.	Puedo impartir lecciones que combinan adecuadamente estudios sociales, tecnologías y enfoques docentes.	3,60	0,817
7.5.	Sé seleccionar tecnologías para usar en el aula que mejoran los contenidos que imparto, la forma de impartirlos y lo que aprende el alumnado.	3,81	0,781
7.6.	Sé usar en mis materiales docentes para el aula estrategias que combinan contenidos, tecnologías y enfoques docentes sobre los cuales he aprendido.	3,75	0,769
7.7.	Puedo guiar y ayudar a otras personas a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques docentes en mi centro docente y/o región administrativa.	3,54	0,884
7.8.	Puedo seleccionar tecnologías que mejoran el contenido de las lecciones.	3,90	0,741

A partir de los datos presentados en la tabla 2, podemos ver que las medias se encuentran entre la puntuación 2,96 (ítem 1.7) y 4,14 (ítem 6.3), por lo que alcanzan valores superiores al valor central, que sería 2,5. Los ítems que presentan medias superiores a 4 pertenecen a la dimensión PK - Conocimiento Pedagógico (ítem 3.2. «Sé adaptar mi docencia a lo que el alumnado entiende o no entiende en cada momento»; 3.3. «Sé adaptar mi estilo de docencia a alumnados con diferentes estilos de aprendizaje»; 3.4. «Sé evaluar el aprendizaje del alumnado de diversas maneras diferentes»; 3.7. «Sé cómo organizar y mantener la dinámica en el aula») y a la dimensión TPK - Conocimiento Tecnológico Pedagógico (ítem 6.3 «Mi formación como docente me ha hecho reflexionar más detenidamente sobre la forma en que la tecnología puede influir en los enfoques docentes que empleo en el aula»; 6.4 «Adopto un pensamiento crítico sobre la forma de utilizar la tecnología en el aula»).

En cuanto a los ítems que presentan una media más baja, encontramos los ítems 1.7. «He tenido oportunidades suficientes de trabajar con diferentes tecnologías»; 1.5. «Conozco muchas tecnologías diferentes»; y 1.4. «A menudo juego y hago pruebas con la tecnología», procedentes de la dimensión TK - Conocimiento Tecnológico, así como los ítems 2.1.3. «Tengo varios métodos y estrategias para desarrollar mi conocimiento sobre matemáticas» y 2.1.2. «Sé aplicar un modo de pensamiento matemático» de la dimensión CK - Conocimiento del Contenido y el ítem 5.1. «Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre matemáticas» de la dimensión TCK - Conocimiento Tecnológico del Contenido. Siguiendo el análisis por las dimensiones, presentamos en la tabla 3 la media de las diferentes dimensiones que conforman el modelo TPACK.

Todas las dimensiones obtienen medias en torno al valor 3,5 o superiores y, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas, se puede destacar la preparación de los graduados en Conocimiento Pedagógico (PK) y en Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) como se aprecia en el gráfico 2. Mientras que el Conocimiento Tecnológico (TK) y el Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK) son dimensiones a las que se presta menos atención.

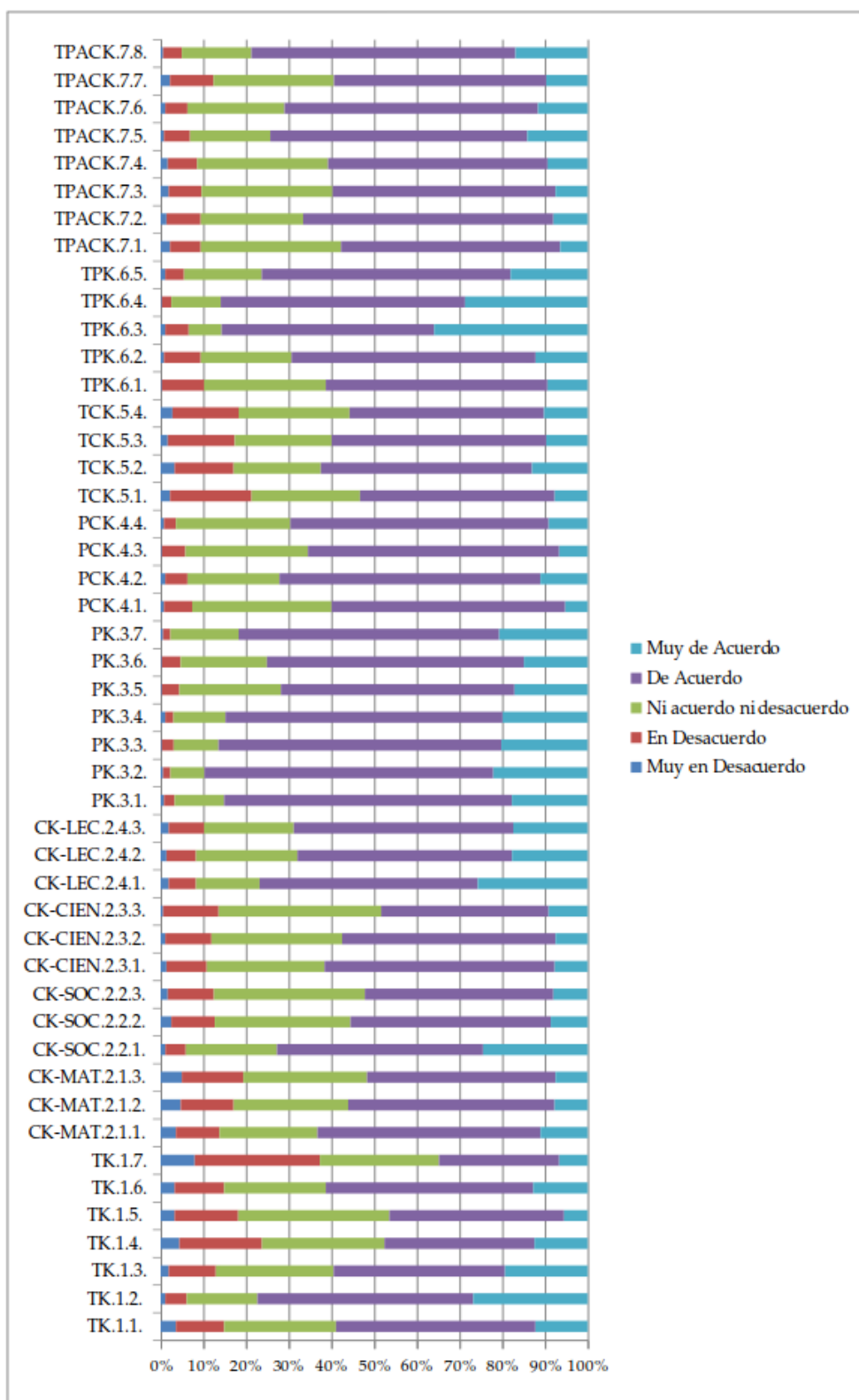


Gráfico 1. Porcentaje de respuestas en cada ítem de las dimensiones del modelo TPACK.

Tabla 3. Medias de las dimensiones y del total.

Dimensiones	Media
1. Conocimiento tecnológico (TK)	3,47
2. Conocimiento del contenido (CK)	3,57
3. Conocimiento pedagógico (PK)	3,97
4. Conocimiento pedagógico del contenido (PCK)	3,68
5. Conocimiento tecnológico del contenido (TCK)	3,47
6. Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK)	3,89
7. Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK)	3,66
TOTAL	3,67

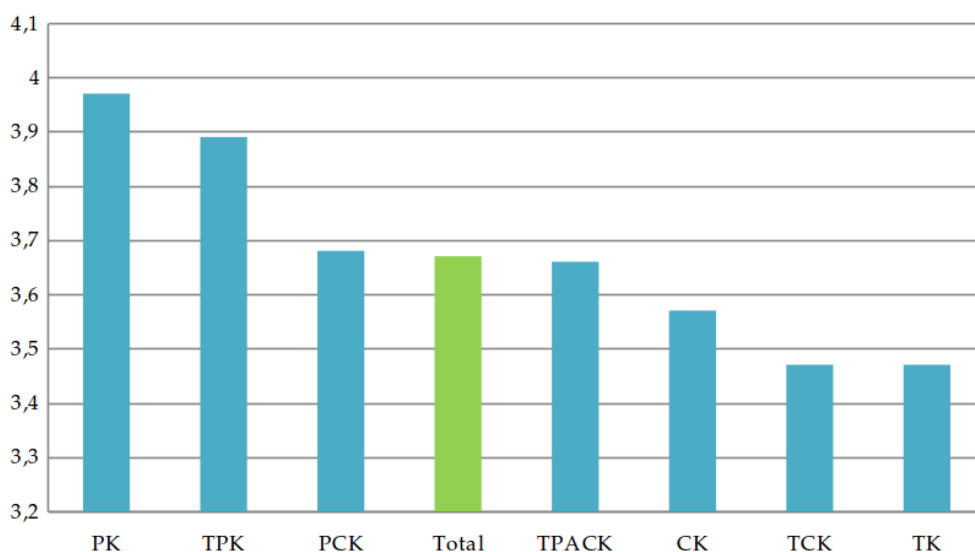


Gráfico 2. Medias obtenidas en las diferentes dimensiones del modelo TPACK y en el total.

5. Discusión y conclusiones.

Aunque la muestra de opiniones que se ha podido recoger no es significativa a nivel nacional, creemos que permite tener una aproximación a la percepción que tienen los graduados futuros maestros en relación a su formación. Sería deseable que las conclusiones obtenidas en este estudio exploratorio se vieran confirmadas con posteriores trabajos que ampliaran el tamaño de la muestra y la participación de las universidades. En este trabajo se ofrecen algunas conclusiones que pueden hacernos reflexionar sobre la adecuación de la formación ofrecida en las universidades para desempeñar la función docente en el momento actual y las necesidades que los graduados perciben de cara a mejorar los planes formativos. Con esta intención tratamos de resumir algunas conclusiones.

Los estudiantes manifiestan una valoración positiva de su formación universitaria en el Grado de Maestro, tanto en relación a los conocimientos disciplinares básicos en las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias y Lectoescritura, como en relación a sus conocimientos didácticos y tecnológicos, destacando su capacidad para adaptarse a diversos ritmos y estilos de aprendizaje. Considerando las dimensiones del modelo TPACK, podemos decir que los estudiantes se perciben con altas competencias en cuanto al «Conocimiento Pedagógico (PK)» y «Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK)», acercándose a una puntuación de 4 sobre 5. Mientras que sus competencias en «Conocimiento Tecnológico (TK)» y «Conocimiento Tecnológico del Contenido» (TCK) son claramente inferiores, situándose en una puntuación media cerca del 3.5.

Estos datos se encuentran en consonancia con los resultados obtenidos en investigaciones previas realizadas en el contexto español, en las que se observa que los profesores tienen conocimiento suficiente sobre los contenidos que imparten y enfoques didácticos efectivos, pero tienen más dificultades en el ámbito de las tecnologías para utilizar recursos tecnológicos que mejoren la comprensión de los alumnos, así como para una actualización constante y la resolución de problemas técnicos. Y esto incluso en centros educativos inteligentes con una infraestructura tecnológica alta (Roig y Flores, 2014). Otras investigaciones que han incidido en esta temática, aunque planteadas con profesores de distintos niveles educativos y con la participación de diferentes países latinoamericanos, llegan a conclusiones algo diferentes, como la de Cabero (2014) en donde se concluye que los profesores se mostraban más competentes en los conocimientos pedagógicos y tecnológicos, y menos en el conocimiento del contenido.

En cuanto a habilidades específicas, los estudiantes se sienten preparados en aspectos como la búsqueda de información, el conocimiento de programas de presentaciones y los recursos para la organización de la información, mientras que se sienten menos preparados en otras cuestiones como los programas de edición de videojuegos, el diseño de material didáctico para la PDI (pizarra digital interactiva) y el uso didáctico de tablets en el aula, que son, precisamente, tecnologías de reciente incorporación en las aulas.

En cuanto a los recursos en los que se sienten menos preparados, en concreto, el uso de las PDI, es necesario mejorar la formación en torno a su uso didáctico en las aulas, pues se trata de una herramienta que se va generalizando a partir de la dotación de infraestructuras en los centros educativos, a la par que los profesores que utilizan este recurso lo han valorado como un gran apoyo didáctico, el 90% se han mostrado explícitamente a favor de su utilización, algunos incluso lo consideran imprescindible, valorando especialmente la motivación y participación que propicia, la diversificación de actividades que se pueden realizar y el importante apoyo visual que facilita la comprensión de los contenidos (Marqués, 2005). De hecho, las actividades realizadas con la pizarra digital interactiva que más ayudan al profesorado en su labor docente, según los propios docentes, son aquellas relacionadas con:

- Buscar información en Internet y presentación a toda la clase (exposición de contenidos)
- Presentar nuevas actividades y recursos de apoyo
- Corrección colectiva, motiva más, están más atentos
- Exposición de trabajos de los alumnos
- Actividades colectivas en las que intervienen los alumnos
- Proyección de imágenes y posibilidad de escribir sobre ellas.
- Conservar las pantallas al final de la clase para poder utilizarlas en otra ocasión.
- Aprovechar el apoyo visual y la interactividad: imágenes, simulaciones...
- Aplicaciones hechas con el software de la PDI

La conclusión de otro estudio de Marqués (2008) es que la PDI puede resultar útil en todas las asignaturas y niveles educativos, proporcionando muchos recursos visuales y nuevas posibilidades metodológicas que facilitan la presentación y comprensión de los contenidos, el tratamiento de la diversidad, el aprovechamiento educativo de Internet, la realización de actividades más dinámicas y una mayor motivación y participación de los estudiantes. Todo esto nos hace ver la importancia de hacer frente a una mejor formación sobre la PDI, como elemento posibilitador de un gran número de actividades didácticas. Por otra parte, la tablet se presenta como un recurso móvil de gran funcionalidad y comodidad que es utilizado de forma mayoritaria para el acceso a Internet y a diversas aplicaciones

(apps), con gran potencial para el desarrollo de destrezas y habilidades. Su uso educativo, aunque todavía puntual y no generalizado, ha demostrado su gran poder motivador (Marés, 2012).

Entre las aplicaciones con fines educativos se pueden encontrar todo tipo de juegos y actividades para las diferentes áreas curriculares. Además su uso se puede extender a diversos tipos de formación y contextos, tal como proponen Pascual y Fombona (2015): como herramienta individualizadora que posibilita que cada estudiante pueda tener un programa particular de trabajo o unas herramientas específicas, como cuaderno de campo, para recoger información fotográfica, sonora, escrita, videográfica de cualquier lugar, objeto, animal, planta, persona..., para aplicar los conocimientos a problemas o situaciones de la vida personal, para retransmitir eventos o experiencias, para crear rincones o espacios en la clase donde realizar determinadas tareas, para llevar a cabo videoconferencias y compartir experiencias, para realizar tareas colaborativas, pudiendo participar personas enfermas o estudiantes de otros centros, para facilitar la relación familia-escuela, a través del seguimiento de las actividades escolares y la elaboración de actividades en familia, para potenciar el autoaprendizaje, el autodesarrollo personal y autoevaluación, el aprendizaje para el ocio, los aprendizajes ocasionales, para experimentar con las aplicaciones disponibles, para utilizar la realidad aumentada, para gestionar las instituciones, etc. Todo lo cual nos lleva a plantear que se hace necesario hacer frente a la formación inicial del profesorado en torno a esta temática, de modo que les permita la puesta en práctica de todas sus posibilidades educativas.

En cuanto a la formación sobre videojuegos, cuestión en la que se sienten poco preparados, en este momento algunos de los proyectos más interesantes que se están desarrollando en relación a estos recursos audiovisuales, con vistas a su incorporación en los procesos de innovación educativa están centrados en el diseño de videojuegos educativos o con fines de aprendizaje (*serious games*) y procesos de *game-based learning* y gamificación (AEVI y GfK, 2012; Cabezas y Alonso, 2015; Cornellá, 2015; Espinosa, 2015; García y Raposo, 2013; Gros, 2008; Lacasa, 2011; Revuelta y Esnaola, 2013). Si bien en muchas ocasiones los videojuegos se asocian con actitudes de competitividad, violencia, sexismo, velocidad, consumismo... desde el ámbito educativo se observan también sus potencialidades, tales como (Morales, 2009): permiten aprender diferentes tipos de habilidades y estrategias; ayudan a dinamizar las relaciones entre los niños del grupo, no sólo desde el punto de vista de la socialización sino también en la propia dinámica de aprendizaje; y permiten introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios juegos. A través de los videojuegos, se puede decir que los niños desarrollan competencias para el manejo de los entornos multimedia, gestionan mucha información y administran multitud de recursos mientras despliegan estrategias de organización, diseño y planificación. Hay un nuevo tipo de lenguaje audiovisual en este campo que los niños, gracias a su corta edad, y por ello con una capacidad muy elevada para comprender nuevos lenguajes, son capaces de adquirir de una manera rápida y dinámica (Gros, 2008). Además, la utilización de videojuegos en el aula, puede conllevar la creación de videojuegos o juegos digitales, permitiendo la elaboración de juegos por parte de los docentes y/o en colaboración con el alumnado. De esta manera, se puede fomentar a través de la creación de dichos juegos, entre otras cuestiones, la creatividad, el trabajo en grupo, el compañerismo o la responsabilidad, valores relevantes en el desarrollo de nuestros jóvenes. Por lo dicho anteriormente, se hace necesario conocer y analizar a fondo todas estas tecnologías y sus aplicaciones didácticas en la formación inicial docente, pues dan respuesta al entorno tecnológico en el que nos encontramos y a los programas más recientes implantados en diversos contextos educativos para la integración de las TIC en las aulas de Primaria («Mochila digital», «Programa de Inclusión y Alfabetización Digital», etc.).

Para concluir, en relación a los objetivos propuestos y los datos recogidos en el estudio relativos al alumnado que se encuentra terminando la titulación de Maestro, se pone de manifiesto que la formación

de los futuros maestros debe potenciar el conocimiento de la tecnología y su aplicación en los procesos de enseñanza, así como incidir en las posibilidades de los materiales digitales para la representación de conceptos específicos de las diferentes materias curriculares. Los estudiantes que se encuentran terminando la titulación de maestro en 2015, pese a ser una generación joven y profundamente vinculada al mundo digital en su actividad cotidiana, no se siente con suficientes competencias tecnológicas para afrontar su futuro profesional en unas condiciones óptimas, por lo que se hace necesaria una reformulación de ciertos aspectos de su formación, para dotarles de las habilidades y conocimientos necesarios para asumir el desafío de gestionar el aprendizaje de los escolares en aulas y entornos cada vez más digitales.

6. Reconocimientos

En el caso del segundo autor es preciso agradecer la financiación recibida de una ayuda predoctoral del Programa FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

7. Referencias

- AEVI y GfK (2012). Estudio Videojuegos, educación y desarrollo infantil. Fase cuantitativa. Recuperado a partir de <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2015/12/10376-Informe-Adese-Fase-Cuantitativa-200120121.pptx>
- 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.
- Baser, D., Kopcha, T. J. y Ozden, M. Y. (2016) Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749-764. DOI:10.1080/09588221.2015.1047456
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre Nuevas Tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-69.
- Borthwick, A., Charles, M., Pierson, M., Thompson, A., Park, J., Searson, M. y Bull, G. (2008). Realizing technology potential through TPACK. *Learning and Leading with Technology*, Sept/Oct., 23-26.
- Cabero, J. (Dir.) (2014). *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK*. Sevilla: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la universidad de Sevilla.
- Cabezas, S. G. y Alonso, C. (2015). Gamificación en entornos educativos universitarios. *Comunicación y Pedagogía*, 281-282, 86-91.
- Cebrián De La Serna, M. (Coord.). (2009). *El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Cetin-Berber, D. y Erdem, A. R. (2015). An investigation of Turkish pre-service teachers' Technological, Pedagogical and Content Knowledge. *Computers*, 4(3), 234-250. DOI:10.3390/computers4030234
- Chai, C. S. Koh, J. H. L. Tsai, C.-C. y Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184-1193. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.01.007
- Cornellá, P. (2015) Gamificando en Educación Superior. *Comunicación y Pedagogía*, 281-282, 92-98.
- Cox, S. y Graham, Ch. (2009). Diagramming TPACK in Practice: Using an Elaborated Model of the TPACK Framework to Analyze and Depict Teacher Knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60-69.
- Espinosa, J. (2015). La gamificación cambió mi vida para siempre... y la de mis alumnos. *Comunicación y Pedagogía*, 281-282, 60-67.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS. Recuperado a partir de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>
- García, M. F. y Raposo, M. (2013). Trabajando con videojuegos en el aula: Una experiencia con Wii Music. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 45-58. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4656516.pdf>

- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F.J. (2011). Variables vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes desde las curvas ROC para el análisis de diferencias. *Revista Educación XX1*, 14(2), 43-78.
- Gros, B. (Coord.) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- International Society for Technology in Education – ISTE (2008) *National Educational Technology Standards for Teachers, Second Edition*. EEUU: International Society for Technology in Education
- Jang, S.-J. y Tsai, M.-F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 4(29), 566-580.
- Johnson, L, Adams-Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2014). *The NMC Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Publications Office of the European Union. The New Media Consortium, Austin, Texas.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Mai, M. Y. y Hamzah, M. (2016) Primary science teachers' perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) in Malaysia. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 6(2), 167-179. Recuperado a partir de http://lib.euser.org/res/jrn/ejser/jan_apr_16/EJSER_Volume_6_Nr_2_Jan_Apr_2016.pdf#page=168
- Marés, L. (2012). *Tablets en Educación. Oportunidades y desafíos en política uno a uno*. Red Latinoamericana de Portales Educativos. Recuperado a partir de <http://www.relpe.org/tablets-en-educacion-oportunidades-y-desafios-en-politicas-uno-a-uno/>
- Marqués, P. (2005). *Investigación: pizarra digital interactiva Smart*. Recuperado a partir de <http://www.peremarques.net/pdigital/es/docs/smartinvestiga4.doc>
- Marqués, P. (2008). Pizarra digital: las razones del éxito. Funcionalidades, ventajas, problemáticas. Recuperado a partir de <http://www.peremarques.net/exito.htm>
- Martínez Alvarado, H. (2011). La integración de las TIC en instituciones educativas. En R. Carneiro, J. C. Toscano, y T. Díaz, (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 61-70). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Recuperado a partir de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigi-DoceV2.pdf>
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado a partir de http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación, *Diálogos de la comunicación*, 78, 1-12. Recuperado a partir de <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2015/80/80-revista-dialogos-videojuegos-en-educacion-primaria.pdf>
- Pascual, M. A. y Fombona, J. (2015) Posibilidades del uso del Smartphone en y para la educación. En E. Vázquez-Cano y M. L. Sevillano (Eds.) *Dispositivos digitales móviles en Educación. El aprendizaje ubicuo* (pp. 67-84). Madrid: Narcea.
- Revuelta, F. I. y Esnaola, G. A. (Coord.) (2013). *Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del edutainment y la pedagogía lúdica en el aula*. Barcelona: Laertes
- Roig, R. y Flores, C. (2014). Conocimiento tecnológico, pedagógico, disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente. *EduTec*, 47. Recuperado a partir de http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec/article/view/93/pdf_9
- Sancar-Tokmak, H. y Yanpar-Yelken, T. (2015). Effects of creating digital stories on foreign language education pre-service teachers' TPACK self-confidence. *Educational Studies*, 41(4), 444-461. DOI:10.1080/03055698.2015.1043978
- Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. y Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Sheffield, R., Dobozy, E., Gibson, D., Mullaney, J. y Campbell, C. (2015) Teacher education students using TPACK in science: a case study. *Educational Media International*, 52(3). 227-238. DOI:10.1080/09523987.2015.1075104.
- Shinas, V. H., Karchmer-Klein, R., Mouza, C., Yilmaz-Ozden, S., y Glutting, J. J. (2015). Analyzing pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge development in the context of a multidimensional teacher preparation program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(2), 47-55. DOI:10.1080/21532974.2015.1011291
- UNESCO (2008) *Estándares de Competencia en TIC para docentes*. París: UNESCO
- Zelkowski, J., Gleason, J., Cox, D.C. y Bismarck, S. (2013). Developing and validating a reliable TPACK instrument for secondary mathematics preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 173-20.

La interacción de la frecuencia de juego con la adquisición de hábitos saludables en escolares de Granada

Interaction between frequency of play and healthy habits in Granada' students

Cristina Pinel Martínez, Felix Zurita Ortega, Tamara Espejo Garcés, Ramón Chacón Cuberos, Manuel Castro Sánchez y Antonio Pérez Cortés

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario Cartuja, s/n – 18011 Granada (España)

E-mail / ORCID ID: cristip26@correo.ugr.es / 0000-0001-6211-6605; felixzo@ugr.es / 0000-0002-1189-894X; tamaraeg@correo.ugr.es / 0000-0003-0363-7464; ramonchaconcuberos@correo.ugr.es / 0000-0003-0937-1089; manue87@correo.ugr.es / 0000-0001-6844-5012; antpez@ugr.es / 0000-0001-9330-0501

Información del artículo

Recibido 10 de Mayo de 2016. Aceptado 7 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Sedentarismo, Videojuegos, Actividad Física, Plataformas Electrónicas y Escolares.

Keywords:

Sedentary, Videogames, Physical Activity, Electronics Platforms and Students.

Resumen

Los videojuegos son una de las nuevas tecnologías que más llama la atención sobre todo en el sector juvenil debido a su contenido llamativo y motivador. Así, se han convertido en los medios de entretenimiento más recurridos en las horas libres de los niños. Sin embargo, se han ligado al aumento de la práctica de actividades sedentarias y a la disminución de la actividad física semanal. En este estudio de carácter descriptivo, exploratorio y de corte transversal realizado sobre 315 alumnos de entre 10 y 12 años pertenecientes a la provincia de Granada se pretende definir y relacionar los parámetros de ocio-digital y físico deportivo de dichos estudiantes. Se realizó con una hoja de autorregistro y el test sobre videojuegos de Llorca Díez (2009). Los resultados arrojaron que en esta etapa los niños suelen realizar las horas de ejercicio recomendado semanal y que pasan menos de 2 horas diarias practicando actividades sedentarias. Además, los videojuegos no tenían influencia sobre las horas dedicadas a actividades sedentarias ni en la práctica de actividad física. Se concluyó la importancia y necesidad de realizar otros estudios que establezcan las causas del sedentarismo en pos de su disminución.

Abstract

Videogames are one of the most noteworthy new technologies in our society, especially within the youth sector due to their striking and motivational content. Thus, they are becoming the entertaining media mostly used by children on their free time. However, videogames have been closely linked with sedentary practices and decrease of weekly physical activity. This descriptive, exploratory and cross-sectional rehearsal has been done with 315 students from 10 to 12 year old from the province of Granada. It claims to know define and describe the relationship between digital leisure, physical and sporting variables of those children. A self registration test and Llorca Díez's videogame test have been used. Results found that children within that age group usually meet the minimal physical activity recommendations, spending at the same time less than 2 hours per day practicing sedentary activities. Moreover, videogames did not influence on practice of neither physical activity hours not sedentary activities. In conclusion, results demonstrate the importance and necessity of performing about sedentary lifestyle causes toward its decrease.



1. Introducción

Los juegos siempre han sido entendidos como una actividad que se realizaba de manera libre y voluntariamente, ligándose a los niños por ser un medio por el cual los se divertían y entretenían (Regina-Úfele, 2014). Desde esta perspectiva, los juegos tradicionales siempre han sido consideradas tareas de ocio, aunque tal y como indicaban Scarlett, Naudeau, Ponte, y Salonuis-Pasternark (2004), podemos expandir esta idea, pudiendo considerarlas desde el punto de vista educativo y evolutivo. Este tipo de pasatiempo han ayudado generación tras generación al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y físicas (Chacón-Araya, 2005; Moncada, Jiménez y Chacón-Araya, 2012) enseñando a desenvolverse en diferentes situaciones del día a día, ayudando a mejorar su autonomía y eficacia en la resolución de problemas y mejorando así su salud física y mental (Moncada-Jiménez *et al.*, 2012).

Sin embargo, los cambios socioeconómicos, geográficos y demográficos que se están dando en los últimos años, unidos al avance informático imperante, está haciendo que los juegos tradicionales queden relegados a las nuevas tecnologías, destacando así algunas actividades emergentes de entretenimiento y ocio llamadas videojuegos por ser las que más llaman la atención y más éxito están teniendo entre la población juvenil (Andrade-Neto, Naomi-Eto, Silva-Pereira, Carletti y Bisi-Molina, 2014; Chacón-cuberos, Espejo-Garcés, Cabrera-Fernández, Castro-Sánchez, López-Fernández y Zurita-Ortega, 2015).

Al igual que pasaba con los juegos tradicionales, los nuevos pasatiempos permiten múltiples posibilidades de entretenimiento tanto de manera individual como colectivamente, ofreciendo a su vez la posibilidad de desarrollar habilidades y adquirir diversos conocimientos y valores de manera motivadora (Molins-Ruano, Sevilla, Santini, Haya, Rodríguez y Sacha, 2014). Existen plataformas variadas que facilitan su disfrute y manejo en diferentes lugares y de diferentes formas, permitiendo así la posibilidad utilizarlos como herramienta educativa, pasándose a llamar "Seriousgames" (Molins-Ruano *et al.*, 2014). Sin embargo, también se han encontrado una serie de efectos negativos que acompañan al uso prolongado de estas máquinas. Cada vez es más común hablar sobre la inactividad física o el sedentarismo que se presenta en los jóvenes en la actualidad. Según diversos estudios, los niños pasan más horas de las recomendadas frente a este tipo de medios tecnológicos, es decir, más de dos horas diarias (Espejo-Garcés, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Martínez-Martínez, Zurita-Ortega y Pinel-Martínez, 2015; Houghton, Hunter, Rosenberg, Wood, Zadow, Martin y Shilton, 2015; Santaliestra-Pasía *et al.*, 2013). A su vez, se están volviendo personas cada vez más inactivas al emplear su tiempo libre en este tipo de actividades sedentarias sin cumplir las recomendaciones nacionales de 60 minutos al día de actividad física moderada/vigorosa (Gopinath, Hardy, Kifley, Baur y Mitchell, 2013) pudiendo desembocar así en algunos tipos de enfermedades tanto a largo como a corto plazo, como son la diabetes, problemas del corazón o la obesidad.

Al enfrentarnos a este problema, se ha intentado poner soluciones que ayuden a disminuir esta tasa de sedentarismo. De esta forma se pusieron en marcha los llamados videojuegos activos, un tipo de juego electrónico que equivale a una actividad física leve/moderada ya que los jugadores pueden "interactuar físicamente (utilizando movimientos de brazos, piernas, o del cuerpo entero) con imágenes en una pantalla y con diferentes variedades de actividades de deporte (futbol, boxeo, artes marciales) y otras actividades (bailar, tirar etc.)" (Foley y Maddison, 2010:8). Al participar de forma activa, pueden proporcionar ciertos beneficios en la salud de los jóvenes que disfrutaban de ellos, incentivándolos además a participar externamente en los deportes o actividades físicas que se les muestran en las pantallas tal y como muestran estudios como los de Santaliestra-Pasías *et al.* (2013), el cual demostró que los niños que pasaban más horas frente a actividades electrónicas eran a su vez los que más ejercicio físico practicaban en horario extraescolar. Sin embargo, las actividades deportivas y de ocio al aire libre tienen más gasto

energético que los videojuegos, equivaliendo a un ejercicio físico moderado-vigoroso. Si se le suma a este dato el hecho de que solo con el ejercicio físico que se realizaría con los videojuegos no sería suficiente para cubrir las horas mínimas de actividad física recomendada, podemos asumir el papel de los videojuegos como herramienta motivadora o complementaria a las actividades deportivas que se realicen a diario (Chaput, 2013).

Hoy en día prácticamente todo el mundo tiene acceso a las nuevas tecnologías. Son un tema sobre los que se han obtenido diversos resultados, muchas veces contradictorios. Por esta razón, se hace necesario realizar estudios que comparen estas variables para comprobar cómo estas afectan al día a día y a la salud de las personas, sobre todo a los niños ya que a esas edades son los más influenciados. En este caso, los objetivos que se plantean en este artículo son:

- a) Describir los parámetros de ocio digital y físico-deportivo en escolares de quinto y sexto de primaria.
- b) Relacionar los factores de ocio digital con las horas practicadas de ejercicio físico y actividades sedentarias.

2. Metodología

2.1. Diseño y participantes

Este estudio fue de carácter descriptivo y exploratorio con un corte transversal. Para realizar esta investigación, se consiguió una muestra de 315 alumnos pertenecientes a los colegios de diferentes zonas de la ciudad de Granada (Centro, Zaidín, Ronda, Cartuja y Beiro-Chana) de manera que los resultados pudiesen ser más afines a nuestros objetivos. Aunque el número de mujeres y hombres era aproximado, encontramos que el 43,8% de los participantes pertenecían al sector masculino y el 56,2% al femenino. Los alumnos tenían una edad entre los 10 años y los 12 ($M=11,22$ años; $D.T.=0,826$) y pertenecían a los cursos de quinto y sexto de primaria.

2.2. Variables e instrumentos

- Género: Masculino y Femenino.
- Frecuencia videojuegos: Se categoriza en "Rara vez"; "Alguna vez al mes"; "Tres o más días por semana" y "Todos los días"
- Actividades sedentarias: Estructurado en "Nada", "1 hora"; "1-2 horas"; "3-5 horas" y "Más de 5 horas". Las opciones que se les han dado para esta variable han sido: "Lectura de libros"; "Lectura de comics"; "Ver la televisión"; "Estudiar" y "Escuchar música".
- Plataforma que se utiliza para jugar: "Videoconsola (PlayStation, Xbox, NintendoWii, etc.)"; "Ordenador"; "Máquinas recreativas (salas de juegos)"; "Juegos interactivos en red (internet, intranet, etc.)"; "Video interactivo (Juegos en láser disc, DVD, vídeo, etc.)"; "Máquinas de bolsillo (GameBoy, NintendoDs, PSP, etc.)"; "Teléfono móvil y "Ninguno".
- Días que se ha practicado algún deporte: Se les proporcionó a los participantes una escala numerada del 1 al 7 para que eligiesen las horas semanales que practicaban actividad física moderada/vigorosa, dándoles las opciones de "en una semana cualquiera" y "en la última semana" para poder comparar los resultados y obtener resultados más afines a la investigación.

Este cuestionario lo podemos dividir en dos tipos de instrumentos:

- Hoja de autorregistro: Con el que se han recogido las variables sociodemográficas de género y horas de actividad física semanal practicadas.
- Test de videojuegos: Se ha basado en el cuestionario presentado por Llorca Díez (2009) con el cual se pudieron medir las variables de práctica de actividades sedentarias, frecuencia de uso de los videojuegos y plataforma utilizada para jugar.

2.3. Procedimiento

Para realizar este estudio se ha concertado una entrevista con los directores y los jefes de estudio en los que se les explicó el carácter de la investigación junto con una carta explicativa procedente de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada con la que se le pedía la colaboración del centro. También se les proporcionó la carta que tendrían que entregar los alumnos con la firma de sus padres o sus tutores legales y sin la cual no podrían realizar el test, cumpliendo así con los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki (1975). Más tarde, se procedió a hablar con los tutores de aula para poder concretar tanto un lugar como un horario para poder pasar los cuestionarios. Tanto los tutores como los investigadores estuvieron presentes en la recogida de datos. Tras la recogida de datos se procedió a analizar las diferentes variables para realizar el estudio descriptivo (medidas y frecuencias) y el correlacionar (Tablas de contingencia) con el programa estadístico *SPSS* en la versión 20.0, pudiendo así determinar los aspectos descriptivos y comparativos básicos.

3. Resultados

Los resultados recogieron una mayor participación en el sector femenino (56,2%) que en el masculino (43,8%); desde un punto de vista general, el 37,5% de los niños juegan 3 o más días a la semana a los videojuegos. Sin embargo, solo el 7% de ellos juegan todos los días. El 51,1% de los estudiantes que juegan a algún tipo de videojuego utilizan las videoconsolas como dispositivos de entretenimiento. Los medios que menos se utilizan son los juegos y videos interactivos, teniendo ambos un valor del 1,6%.

Hemos observado que los jóvenes solían realizar algún tipo de actividad física de 5 a 7 días a la semana, no encontrándose casi diferencias en la actividad realizada entre una semana cualquiera y la última semana, (el 27,6% y 25,7% respectivamente, realizan ejercicio 7 días a la semana) mientras que solo el 1,6% y el 1,9% de ellos no realiza ningún tipo de ejercicio físico. Además, la mayoría de los alumnos encuestados pasan de 1 a 2 horas a la semana dedicadas a realizar actividades sedentarias (55,6%).

Tabla 1. Descriptivos de las principales variables.

Género	Masculino	43,8% (n=138)	
	Femenino	56,2% (n=177)	
Ocio Digital	Frecuencia de juego	Rara vez	20,3% (n=64)
		Alguna vez al mes	35,2% (n=111)
		3 o más días por semana	37,5% (n=118)
		Todos los días	7% (n=22)
	Dispositivo utilizado	Videoconsolas	51,1% n(n=161)
		Ordenador	21,9% (n=69)
		Máquinas recreativas	5,4% (n=17)
	Juegos interactivos en red	1,6% (n=5)	

	Número de días	En la última semana	Una semana cualquiera
Actividad física	0 Días	1,6% (n= 5)	1,9% (n= 6)
	1 Días	2,2% (n= 7)	2,9% (n= 9)
	2 Días	7,6% (n= 24)	6% (n= 19)
	3 Días	11,7% (n= 37)	11,4% (n= 36)
	4 Días	17,8% (n= 56)	18,4% (n= 58)
	5 Días	21,6% (n= 68)	20,6% (n= 65)
	6 Días	11,7% (n= 37)	11,1% (n= 35)
	7 Días	25,7% (n= 81)	25,7% (n= 81)
Actividades sedentarias	Nada	0% (n=0)	
	1 hora	16,2 (n=51)	
	1-2 Horas	55,6% (n=175)	
	3-5 Horas	24,1% (n=76)	

No hubo significatividad cuando comparamos los parámetros de la frecuencia de uso con la plataforma utilizada para ello (P=0.133).

Tabla 2. Frecuencia de juego y Dispositivo utilizado.

Frecuencia de juego y Dispositivo utilizado	Rara vez	Alguna vez al mes	3 o más días por semana	Todos los días
Videoconsola	17,4% (n=28)	36% (n=58)	41,6% (n=67)	5% (n=8)
Ordenador	21,7% (n=15)	37,7% (n=26)	31,9% (n=22)	8,7% (n=6)
Máquinas recreativas	23,5% (n=4)	23,5% (n=4)	41,2% (n=7)	11,8% (n=2)
Juegos interactivos en red	20% (n=1)	80% (n=4)	0% (n=0)	0% (n=0)
Vídeo interactivo	0% (n=0)	0% (n=0)	100% (n=5)	0% (n=0)
Máquinas de bolsillo	14,3% (n=3)	42,9% (n=9)	38,1% (n=8)	4,8% (n=1)
Teléfono móvil	33,3%(n=9)	25,9% (n=7)	25,9% (n=7)	14,8% (n=4)
Ninguno	40% (n=4)	30% (n=3)	20% (n=2)	10% (n=1)
Total	20,3%(n=64)	35,2% (n=111)	37,5% (n=118)	7% (n=22)

No hubo significatividad cuando comparamos los parámetros de la frecuencia de uso con la plataforma utilizada para ello (P=0.133). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas cuando comparamos la actividad física realizada por los niños y la frecuencia con la que juegan algún videojuegos (P = 0.553).

Tabla 3. Frecuencia de juego y Actividad Física.

Frecuencia de juego y Actividad Física	0 días	1 días	2 días	3 días	4 días	5 días	6 días
Rara vez	0% (n=0)	0% (n=0)	9,4% (n=6)	6,3% (n=4)	17,2% (n=11)	18,8% (n=12)	12,5% (n=8)
Alguna vez	0,9% (n=1)	1,8% (n=2)	2,7% (n=3)	10,8% (n=12)	25,2% (n=28)	27,0% (n=30)	11,7% (n=13)
3 o más días por semana	0,8% (n=1)	2,5% (n=3)	5,9% (n=7)	10,2% (n=12)	16,9% (n=20)	22,9% (n=27)	16,1% (n=19)
Todos los días	4,5% (n=1)	0% (n=0)	4,5% (n=1)	9,1% (n=2)	13,6% (n=3)	22,7% (n=5)	13,6% (n=3)
Total	1% (n=3)	1,6% (n=5)	5,4% (n=17)	9,5% (n=30)	19,7% (n=62)	23,5% (n=74)	13,7% (n=43)

No se encontró significación cuando se comparó la frecuencia con la que los niños jugaban con los videojuegos y las horas empleadas en actividades sedentarias ($p=0.258$).

Tabla 4. Frecuencia de juego y Actividades sedentarias.

Frecuencia de juego y Actividades sedentarias	1 hora	1-2 horas	3-5 horas	Más de 5 horas
Rara vez	12,5% (n=8)	65,6% (n=42)	20,3% (n=13)	1,6% (n=1)
Alguna vez	20,7% (n=23)	49,5% (n=55)	23,4% (n=26)	6,3% (n=7)
3 o más días por semana	14,4% (n=17)	54,2% (n=64)	28,8% (n=34)	2,5% (n=3)
Todos los días	13,6% (n=3)	63,6% (n=14)	13,6% (n=3)	9,1% (n=2)
Total	16,2% (n=51)	55,6% (n=175)	24,1% (n=76)	4,1% (n=13)

4. Discusión

En este estudio donde se recogió una participación mayor del sector femenino que del masculino, se pudo comprobar que un tercio de los niños suelen jugar a los videojuegos 3 o más días a la semana, aunque muy poco de ellos suelen emplear 7 horas semanales en este medio de entretenimiento, siendo a su vez las videoconsolas el dispositivo más utilizado para jugar. Esto se puede deber a que los niños suelen jugar a los videojuegos los fines de semana, considerándose el resto de la semana como días de trabajo en el que la principal tarea que tienen que realizar son los deberes y estudios que se les manda en la escuela o asistir a las actividades extraescolares en los que están apuntados, dejando muy poco margen de tiempo libre para que lo puedan emplear en sus aficiones (Castro, Martínez, Zurita, Chacón, Espejo y Cabrera, 2015)

Se ha podido observar que 7 de cada diez niños pasan de 1 a 2 horas diarias realizando actividades sedentarias. Tal y como indican autores como Wen y Su (2015), los niños pasan al menos 2 horas diarias inmersos en actividades sedentarias, ya sean videojuegos no activos o ver la televisión y mostrando así consecuencias negativas en el ejercicio físico que estos realizaban semanalmente. Sin embargo, los resultados obtenidos serían casi contradictorios. El hecho de que los estudiantes entrevistados realicen más actividad física puede deberse a la zona geográfica en la que nos encontramos. Los padres de los alumnos españoles suelen realizar actividad física moderada las horas mínimas recomendadas, por lo que es probable que animen a sus hijos a realizar el mismo ejercicio o practicar otro tipo de actividades deportivas (Zurita-Ortega, Fernández-García, Cepero-González, Zagalaz-Sánchez, Valverde-Cepeda y Ramírez-Dominguez, 2009; Casado-Pérez, Hernández-Barrera, Jiménez-García, Fernández-de las Peñas, Carrasco-Garrido y Palacios-Ceña, 2015) promoviendo de esta manera el ejercicio físico en edades tempranas y facilitando que estos hábitos se interioricen y que por tanto haya más posibilidad de que se mantenga este hábito de vida saludable dentro de la adultez.

Los resultados han demostrado que la mayoría de niños realiza ejercicio físico de 5 a 7 días semanales, por lo que suelen cumplir con los mínimos recomendados por la Organización Mundial de la Salud, (2010). Artículos como el realizado por Forde y Hussey (2015) mostraron resultados parecidos, comprobando que por lo general los niños seguían las directrices de ejercicio físico semanal mínimo.

No se ha encontrado correlación entre la frecuencia de uso y la plataforma utilizada para jugar a los videojuegos. La interactividad que presentan las plataformas analizadas resulta de interés para los jóvenes ya que la mayoría de ellas permiten jugar con otros jugadores o con el propio dispositivo (Sábada

y Naval, 2008). Por otra parte, a su vez se están mejorando las características físicas de estos dispositivos, permitiendo controlar y disfrutar de estos artefactos no solo en la casa, sino en sitios públicos como parques, colegios, vehículos, etc. Esta puede ser una de las razones por las que podemos encontrar una tendencia en el uso de máquinas de bolsillo en relación con la frecuencia que los niños juegan a los videojuegos.

No se han encontrado diferencias significativas con la frecuencia de juego en relación con la actividad física. Los videojuegos se han considerado a lo largo de los años como dispositivos de predisposición al sedentarismo (Valencia-Peris, Devís-Devís y Peiró-Velert, 2014). La mayoría de niños sedentarios practican menos actividad física, considerándose el sedentarismo la antítesis de la actividad física debido a que las horas sedentarias están quitando horas de actividad física a lo largo del día y por tanto asociado a problemas de salud debido a la inactividad prolongada (Marshall, Biddle, Gorely, Cameron y Murdey, 2004). Sin embargo, con la introducción de los videojuegos activos como un método de entretenimiento alternativo, facilita que los niños no sean sedentarios cuando disfrutan de ellos, tal y como indican autores como Song, Carroll, Lee y Fulton (2015).

Tampoco se encontró significación cuando se observaron los parámetros de horas en actividades sedentarias y horas empleadas en los videojuegos. La aparición de videojuegos activos en la sociedad está haciendo que cada vez sean menos las actividades sedentarias practicadas gracias a este tipo de videoconsolas, debido sobre todo a la movilidad que proporcionan en su práctica. Sin embargo, alguno de los mismos se puede jugar sentado moviendo ligeramente los brazos aunque se consideren videojuegos activos, de manera que encontraría un cierto porcentaje de sedentarismo en su práctica (Simons, de Vet, Hoornstra, Brug, Seidell y Chinapaw, 2012). Por eso mismo, no se podría encontrar un vínculo entre ellos hasta que no se consiga separar completamente los videojuegos sedentarios de los videojuegos activos, pudiendo establecer una relación entre las horas jugadas y el sedentarismo implícito en ellos.

5. Conclusiones

Los niños pertenecientes a la provincia de Granada que se encuentran entre los 10 y los 12 años suelen jugar a los videojuegos 3 o más horas a la semana, siendo las videoconsolas los dispositivos más comúnmente utilizados y los videos interactivos los que menos. Suelen pasar a su vez de 3 a 5 horas semanales realizando actividades sedentarias y realizan ejercicio físico moderado o vigoroso una hora al día y de 5 a 7 días a la semana. El estudio relacional determinó que las horas que emplean en los videojuegos no tienen influencia sobre las horas que los alumnos practican alguna actividad física. Tampoco interviene en el aumento o la disminución del sedentarismo en el sector juvenil. La plataforma que se utiliza para jugar no depende de las horas destinadas al uso de los videojuegos. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de la realización de investigaciones sobre las nuevas tecnologías y el sedentarismo, pudiendo así determinar las causas de esta práctica sobre todo en edades más tempranas y aislar posibles factores que promuevan y motiven en la práctica de ejercicio físico.

6. Referencias

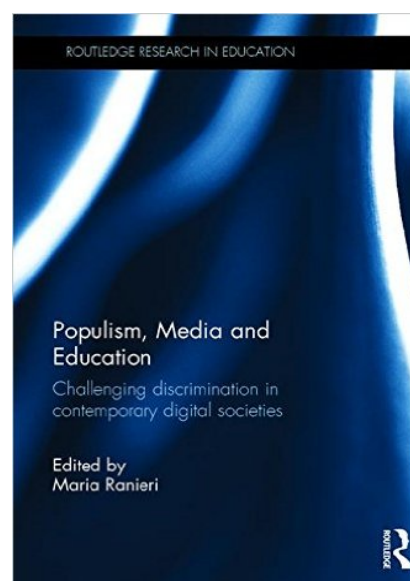
- Andrade Neto, F., Naomi Eto, F., Silva Pereira, T.S., Carletti, L. y Bisi Molina, M.C. (2014) Active and sedentary behaviours in children aged 7 to 10 years old: The urban and rural contexts, Brazil. *BMC Public Health*, 14, 1174- 1184.
- Casado-Pérez, C., Hernández-Barrera, V., Jimenez-García, Rodrigo, Fernández-de las Peñas, C., Carrasco-Garrido, P, y Palacios-Ceña, D. (2015) Actividad física en población adulta trabajadora española: Resultados de la Encuesta Europea de Salud en España (2009). *Atención primaria*, 47(9), 563-572.
- Castro, M., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Espejo, T. y Cabrera, A. (2015). Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria. *Journal for Educators, Teachers an Trainers*, 6(1), 40-51.

- Chacón Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30
- Chacón-cuberos, R., Espejo-Garcés, T., Cabrera-Fernández, A., Castro-Sánchez, M., López-Fernández, J.F. y Zurita-Ortega, F. (2015) <<Exergames>> Para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: Estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología educativa*, 14(2), 39-50.
- Chaput, J.P. (2013). Active Healthy Kids Canada's Position on Active Video Games for Children and Youth, *Pediatr Child Health*, 18(10), 529-532.
- Espejo-Garcés, T., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F. y Pinel-Martínez, C. (2015). Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos con relación al género en estudiantes universitarias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(3), 85-93.
- Foley, L. y Maddison, R. (2010) Use of Active Video Games to Increase Physical Activity in Children: A (Virtual) Reality? *Pediatric Exercise Science*, 22, 7-20.
- Fore, C. y Hussey, J. (2015). How children Use Active Videogames and the Association Between Screen Time and Physical Activity. *Games for health Journal*, 4(4), 312-317.
- Gopinath, B., L. Hardy, Kifley, A., Baur, L.A. y Mitchell, P. (2013). Activity Behaviors in Schoolchildren and Subsequent 5-yr Change in Blood Pressure. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 724-729.
- Houghton, S., Hunter, S., Rosenberg, M., Wood, L., Zadow, C., Martin, K. y Shilton, T. (2015). Virtually impossible: limiting Australian children and adolescents daily screen based media use. *BMC Public Health*, 15(5), 1-11.
- Llorca-Díez, M. A. (2009) *Hábitos y usos de los videojuegos en la comunicación visual: Influencia en la inteligencia espacial y el rendimiento escolar*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Márquez-Andrade, J.L. y Salazar-Navarrete, L.A. (2009). Influencia epigenómica de la actividad/inactividad física en el origen de la Diabetes mellitus tipo 2. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 16(5), 1-20.
- Marshall, S.J, Biddle, S.J., Gorely, T, Cameron, N. y Murdey, I. (2004). Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 28(10), 1238-1246.
- Molins-Ruano, P., Sevilla, C., Santini, S., Haya, P.A., Rodríguez, P., y Sacha, G.M. (2014). Designing videogames to improve students' motivation. *Computers in Human Behaviour*, 30, 571-579.
- Moncada Jiménez, J. y Chacón Araya, Y. (2012) El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, 21, 43-49.
- Regina-Úfele, M. (2014). Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia. Play, tenderness and encounter. Fundaments in early childhood. *Espacios en blanco- Serie indagaciones*, 24(1), 71-80.
- Sábada, C. y Naval, C. (2008). Una aproximación a la virtualidad educativa de los videojuegos. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 9(3), 167-183.
- Santaliestra-Pasías, A.M., Mouratidou, T., Verbestel, V., Bammann, K., Molnar, D., Sieri, S., Siani, A., Veidebaum, T., Márdild, S., Lissner, L., Hadjigeorgiou, C., Reisch, L., De Bourdeaudhuij, I., y Moreno, L.A. (2013) Physical Activity and Sedentary Behaviour in European Children: The IDEFICS study. *Public Health Nutrition*, 17(10), 2295-2306.
- Scarlett, W.G., Naudeau, S., Ponte, I.C., y Salonijs-Pastemak, D.E. (2004). *Children's play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Simons, M., de Vet, E., Hoornstra, S., Brug, J., Seidell, J. y Chinapaw, M. (2012). Adolescents' Views on Active and Non-Active videogames: A focus Group Study. *Games for Health Journal*, 1(3), 211-218.
- Song, M., Carroll, D.D., Lee, S.M. y Fulton, J.E. (2015). Active Gaming Among High School Students-United States, 2010. *Games for health Journal*, 4(4), 325-331.
- Valencia-Peris, A., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2014). El uso sedentario de medios tecnológicos de pantalla: perfil sociodemográfico de los adolescentes españoles. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 21-26.
- Wen, M. y Su, D. (2015) correlates of Leisure-Time Physical Activity Participation Among Latino Children and Adolescents with Acanthosis Nigricans. *Journal of Immigrant Minority Health*, 17(10), 1330-1336.
- World Health Organization (2010). Global strategy on diet, physical activity and health 2010. Retrieved from: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/reducingsalt/en/>
- Zurita-Ortega, F., Fernández-García, R., Cepero-González, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., Valverde-Cepeda, M. y Ramírez-Domínguez, P. (2009). The relationship between pain and physical activity in older adults that begin a program of physical activity. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(3), 284-297.

RESEÑAS / REVIEWS

Ranieri, M. (Ed.). (2016). *Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital societies*. London: Routledge.

En 1927 el reconocido pedagogo y filósofo estadounidense John Dewey (2004), publicaba una obra, *La opinión pública y sus problemas*, de especial relevancia en los análisis que aportaba en torno al diagnóstico que hacía sobre una de las primeras crisis del capitalismo. En busca de la gran comunidad es como se titula uno de los últimos capítulos del mencionado libro y en el que aterriza a desgranar el sentido que tienen los actos comunicativos en la generación de comunidad y de qué manera la actividad asociativa innata del ser humano tiene una dimensión física y orgánica a la vez que moral. «Aprender a ser humano es desarrollar mediante la reciprocidad de la comunicación el sentido real de ser un miembro individualmente distintivo de una comunidad» (Dewey, opus cit., 141). Dewey se pregunta, «¿bajo qué condiciones sería posible que la Gran Sociedad se aproximara más estrecha y vitalmente al estatus de una Gran Comunidad, y así tomara forma en sociedades y Estados genuinamente democráticos?» (142). Gran parte del sentido de Dewey se recoge en la obra de extrema actualidad editada por María Ranieri, sirviendo de avance reflexivo en el marco de la política, la comunicación y la educación en la era de la sociedad virtual.



Los autores y autoras del libro presentan los resultados de un amplio proyecto de investigación desarrollado en siete países (Francia, Bélgica, Italia, Eslovenia, Bulgaria, Reino Unido y Austria), denominado e-EAV (e-Engagement Against Violence, <http://www.engagementproject.eu>), y subvencionado por la DAPHNE 2012-2014, en el que además de los análisis situacionales, desarrollan estrategias metodológicas a través de programas educativos, para obtener información en torno a las cuestiones que a continuación se muestran. El foco de la investigación aborda cómo el populismo a través de los Medios virtuales (especialmente desde la derecha y extrema derecha), cala en los discursos políticos e ideológicos actuales, siendo la juventud un público especialmente susceptible a ello; además plantean de qué manera conductas, pensamientos y visiones discriminatorias, violentas y antidemocráticas se asientan en las conciencias a través del control de la Gran Red y sus continuos mensajes excluyentes muy polarizados en los etno-nacionalismos.

Para abordar estas cuestiones, la obra se divide en tres grandes partes: la primera, hace una fundamentación teórica sobre el populismo de derechas y sus estrategias comunicativas, aportando además, el importante papel de la Alfabetización Mediática (*Media Literacy*). La segunda, sitúa el estudio desarrollado por los/as autores en torno a las estrategias comunicativas del populismo «online» en las sociedades europeas. Y la tercera, acerca una visión más centrada en la educación y en la escuela, sobre la implementación de programas educativos (fruto de procesos de investigación acción participativa), en el análisis y producción mediáticas sobre discriminación virtual y compromiso cívico.

A continuación, paso a desgranar con algunos detalles más el contenido del libro. El prefacio de la obra, escrito por Renee Hobbs, ya se abre rompedor, tal y como es el volumen completo; expresa que «la enseñanza y el aprendizaje han sido siempre actos políticos» (p. XVII), y por la tanto destaca la importancia de la Alfabetización Mediática como contribuidora a una regeneración de la vida civil y, en este sentido, en la reconfiguración de nuevos y alternativos canales, contenidos y producciones educativas. Por su parte María Ranieri se encarga de introducir la obra aportando datos antes expresados sobre el proyecto de investigación y aclarando, entre otras cuestiones, los dos grandes enfoques metodológicos utilizados en el mismo. Por un lado el método del «*Critical Frame Analysis*» (Verloo, 2005), con la intención de analizar los discursos populistas de las organizaciones políticas en la Web; y por otro lado, el desarrollo de investigaciones acciones participativas para, como he apuntado antes, el desarrollo de programas sobre educación mediática contra la discriminación.

Cada parte del libro consta de tres capítulos. La primera parte se abre con el capítulo titulado *Far Right. Populist ideology, «othering» and youth* (Extrema Derecha. Ideología populista, alteridad y juventud), escrito por Anna Krasteva y Gabriella Lazaridis. Este capítulo hace una profunda revisión teórica del crecimiento del populismo conservador en Europa desde los años noventa en el que se generan nuevas identidades en torno al tránsito entre el «nosotros» y el «ellos». Las pertenencias identitarias son vitales en la comprensión del ser humano, y de esa necesidad y búsqueda constante es donde el populismo se aferra para manipular conciencias. El populismo, a través de mensajes aparentemente aperturistas y de «sentido común», ejerce un papel homogeneizador y excluyente.

El segundo capítulo, viene de la mano de Birgit Sauer y Etienne Pingaud y se titula «*Framing Differences. Theorising new populist communicative strategies on the Internet*» (Diferencias de encuadres. Teorizando sobre nuevas estrategias de comunicación populista en internet). En el expresan la gran presencia y control que tiene Internet sobre la sociedad civil; como más allá de una gran comunidad paralela, Internet se ha convertido en un medio de transmisión y construcción cultural y político. Destaco la idea que expresan las autoras en torno a que el populismo conservador se centra más en el empaque del mensaje que en la profundidad del mismo, y de qué manera las estrategias para acercar a la gente a sus intereses versan en responder a preocupaciones individuales (lo denominan propiedades personales). Son formas de expresión para conquistar a la audiencia y que aluden constantemente a un nacionalismo etno-céntrico. Para situar estas cuestiones, este capítulo realiza un profundo rescate epistemológico sobre el populismo conservador online a través de referencias, textos y material audiovisual, donde se analizan los ataques a la diversidad étnica, colectivos como el LGBT, feminismos, entre otras cuestiones.

El tercer capítulo, «*Exploring the potential of media literacy education to question discrimination and promote civic participation*» (Explorar el potencial de la educación alfabetizadora en medios para cuestionar la discriminación y promover la participación ciudadana), cierra la primera parte del libro y está escrito por María Ranieri, Francesco Fabbro y Paul de Theux. En él se aterriza en comprender a la juventud (como fenómeno y grupo), rescatando para el análisis dos miradas enfrentadas: por un lado la discusión del descenso de la capacidad crítica de los jóvenes debido al uso de las nuevas tecnologías; y, por el otro lado, cómo el medio digital abre nuevos canales de participación, activismo y compromiso virtual. Lo que proponen al respecto, es pasar de esta visión dicotómica para entender con más profundidad esta realidad social, ya que los compromisos, canales e instrumentos han cambiado en la nueva era digital y no son comparables a los de la generación anterior. Los autores estiman que los sistemas educativos son espacios privilegiados para promocionar proyectos educativos de Alfabetización mediática ante una erosión de un sistema individualista que ofrece el capitalismo.

A la segunda parte del libro le dan comienzo Mojca Pajnik, Francesco Fabbro y Denitza Kamenova con un potente cuarto capítulo, «*Ethno-nationalisms and racial capitalisms in populist framing of migrants as a treat*» (Etno-nacionalismo y capitalismo raciales en un encuadre populista de los migrantes como trata), en el que observan y analizan el incremento del miedo y la hostilidad hacia las poblaciones migrantes en

Europa. Ahondan en el diagnóstico y pronóstico de los discursos en noticias, estamentos públicos, programas sociales, entrevistas y disertaciones en redes sociales. De manera elocuente lo trasladan a unas gráficas (p. 71), donde fácilmente se observa cómo se tratan a las personas inmigrantes (especialmente musulmanes, gitanos entre otros grupos minoritarios), como peligros para la identidad, la nación y la extinción cultural, seguido de la inseguridad de las personas; esto está bastante por encima de la «preocupación» por pérdida de economía de los locales o las diferencias y privilegios (que los populismos de derechas suelen manifestar) de los inmigrantes. El etno-nacionalismo, con un discurso de negación al racismo, se utiliza como herramienta para restringir las migraciones.

El capítulo quinto escrito por Stefanie Mayer, Iztok Sori y Birgit Sauer y titulado «*Gendering the people. Heteronormativity and ethno-masochism in populist imaginary*» (Configurando género en las personas. Heteronormatividad y etno-masochismo en el imaginario populista), profundiza en otra dimensión interesante en torno al género. Los populismos de derechas asimilan las diferencias de género como un hecho problemático equiparado a la crisis fiscal o las políticas migratorias. Se genera un entramado ideológico sobre la idea de familia, progreso y normalidad, que fomenta reacciones homofóbicas y racistas atroces. Las autoras detallan algunas plataformas virtuales organizadas contra el colectivo LGTB o la organización feminista FEMEN entre otros casos, donde se les acusa de desestabilizar el sistema y atentar contra la dignidad de las personas, las tradiciones y la cultura. Se configuran en los imaginarios populistas de derechas a los «otros» por razones de género, provocando una visión heteronormalizadora y excluyente a las diferencias.

El capítulo sexto cierra la segunda parte de la obra, con una aportación aguda de Eveloina Staykova, Ildiko Otova y Vanyya Ivanova sobre «*Anti-elitims as a populist strategy of defending the people*» (Anti-elitismo como estrategia populista en defensa de las personas). En esta ocasión el análisis no versa fundamentalmente en el populismo de derechas, sino en un análisis más amplio centrado en cómo comunican ideológicamente los populismos. Hacen una definición muy concreta sobre los pilares discursivos en los que se asientan los populismos, destacando tres ideas fundamentales: una, la existencia de dos unidades de análisis, «la gente» y «las élites»; dos, la relación antagonistas entre «élite» y «gente»; y tres, la valorización de «la gente» y la denigración de «la élite». A partir de estas consideraciones, «la gente» son el centro de los discursos populistas como protagonistas en la construcción de comunidad, así como el reclamo en la implementación de una democracia real y soberana.

La tercera parte de la obra, entra de lleno en la alfabetización mediática. María Ranieri, Francesco Fabbro y Majca Frelj dan paso al séptimo capítulo titulado «*Making sense of students' media literacy and civic agency across media analysis and production*» (Dar sentido a la alfabetización mediática y la cooperación ciudadana de los estudiantes a través del análisis y producción de medios). En esta ocasión evidencian que la implementación en los currículos de materias como «Educación para la Ciudadanía» ayudan a una aproximación crítica en la alfabetización mediática. Trabajan en contextos de educación formal con 487 estudiantes, 10 profesores, seis educadores y 14 miembros del equipo investigador en un proceso de investigación acción participativa para analizar y actuar en torno a esta temática citada. Encontraron varias ideas fuerza que a continuación detallo: (1) la difícil pero posible y necesaria promoción de una visión crítica sobre la discriminación a través de la alfabetización mediática; (2) la necesidad de generar iniciativas con los estudiantes tanto de análisis crítico como de producción creativa de recursos y (3) las producciones sobre discriminación y participación de los estudiantes son actos ciudadanos y políticos en sí mismos. En definitiva, las producciones de los estudiantes contribuyen a una toma de conciencia tanto de la gramática mediática como de un amplio sentido sobre la discriminación.

El octavo capítulo aterriza en el caso francés; Sophie Jehel y Christophe Magis escriben «*Fighting against discrimination speeches with critical media education*» (La lucha contra los discursos discriminadores a través de la educación mediática crítica). Relatan la aplicación del proyecto e-EAV en Francia,

contextualizándolo como un caso paradigmático. Tienen la habilidad de trasladar casos tan recientes como por

ejemplo el tratamiento del asalto criminal contra el periódico *Charlie Hebdo*, y el tratamiento mediático que los populismos generaron, dando paso a posicionamientos que provocaron aún mayores enfrentamientos de los que venían sucediendo años atrás fruto de otros fenómenos particulares. El ámbito escolar se ha visto azotado por este enfrentamiento, generando fuertes disputas entre agentes educativos. Es por lo que desarrollan fundamentalmente este programa (e-EAV) en las escuelas, siendo bastantes ambiciosos para adaptar las demandas diversas de los agentes intervinientes. Al respecto, se han encontrado dos elementos a surcar. Por un lado, la brecha entre las expectativas de los estudiantes y el profesorado; y, por otro lado, la asimétricas demandas al programa del profesorado en sí, por las diferencias de posicionamientos y visiones en torno a la discriminación. En la aplicación del programa, los autores ha visto oportuno, entre otras cuestiones, la incorporación en los currículum escolares el tratamiento de los medios audiovisuales de entretenimiento, por la carga ideológica que llevan consigo. Esto genera varios retos educativos sobre cómo trabajar los actuales procesos culturales de manera crítica, más allá de los estereotipos y la estandarización en los análisis.

El capítulo noveno es el cierre de la tercera y última parte del libro. Anne-Claire Orban de Xivry y Martin Culot han profundizado sobre la educación del profesorado con un texto titulado «*Developing teachers» media literacy to support citizenship education in the twenty-first century*» (El desarrollo de la alfabetización mediática de los maestros para apoyar la educación ciudadana en el siglo XXI). Explican cómo en la alfabetización mediática se encuentran dos universos: el primero propone la adaptación de la escuela a la sociedad actual, haciendo un esfuerzo por brindar puentes entre las nuevas realidades y la institución; y el segundo imaginario viene de la mano del antagonismo entre democracia y autoritarismo (p. 165), en el que un aprendizaje sobre ciudadanía es esencial para una iniciación política. En la aplicación del programa fruto del proyecto de investigación compartido, detallan algunas estrategias formativas (p. 174), como la idea de «bricolaje educativo» de Perrenoud y Lévi-Strauss y otras basadas en la transferencia de conocimiento de Meirieu. Continúan el capítulo enunciando las oportunidades y limitaciones de la alfabetización mediática online y la educación para la ciudadanía, en el que interfieren una serie de factores tanto internos como externos a las organizaciones educativas y a las producciones escolares. Finalizan haciendo una serie de recomendaciones para la alfabetización que versan sobre la necesidad de utilizar en las escuelas por parte del profesorado diversidad de materiales, recursos, producciones... en la construcción de una educación no discriminatoria en la que los estudiantes y el profesorado se relacionan en un estatus de co-investigadores.

Finalmente la obra cierra con una conclusión general de la mano de María Ranieri, que recoge acertadamente y de manera sintética muchas de las conclusiones vertidas anteriormente. Primera, la confrontación entre el «nosotros» y el «ellos» como eje dicotómico en los discursos populistas. Segunda, la educación mediática contra la discriminación debe ir más allá de lo políticamente correcto y el cinismo de los planteamientos populistas. Y tercera, la alfabetización mediática es un reto vigente en la enseñanza actual. Por todo ello, pretenden que la investigación que muestran en este libro sirva como experiencia amplia para incorporar la política en la educación mediática. En definitiva, quiero dejar constancia de que es una obra necesaria y vital para la comprensión de la nueva política y educación soterradas en la sociedad virtual. Minuciosamente justificado y fundamentado, este libro intenta responder algunos de los interrogantes que los profesionales de la educación nos planteamos diariamente.

Referencias

- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe. A critical frame analysis approach. *Greek Review of Social Research*, 117, 11-34.

Pablo Cortés González



PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Para participar con sus colaboraciones en RELATEC están invitados todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente investigadores y profesores de los distintos niveles educativos, con temáticas relacionadas necesariamente con la Tecnología Educativa. Los criterios para seleccionar los artículos estarán condicionados por la calidad de los mismos. Las colaboraciones serán inéditas y originales, y se admitirán para su evaluación todas aquellas que pertenezcan al ámbito latinoamericano o cuya temática tenga una relación directa o indirecta con el mismo. Los originales enviados son examinados por pares de evaluadores externos.

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

La periodicidad de la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa es de dos números por año. La fecha límite de recepción de artículos para su evaluación corresponde al 30 de Abril para el primer número y el 31 de Octubre para el segundo número.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

ARCHIVADO

Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un archivo distribuido entre las bibliotecas participantes, permitiendo a dichas bibliotecas crear archivos permanentes de la revista con fines de preservación y restauración.

NORMAS PARA AUTORES.

Los artículos deberán tener un máximo de 7.000 palabras y un mínimo de 2.000, y serán enviados en formato OpenDocument (ODT). Algunos procesadores de texto que utilizan este formato son (software libre): LibreOffice y OpenOffice. Ambos tienen versiones para el sistema operativo Windows. Los usuarios de Microsoft Word (XP/2003/2007) disponen de un plug-in (requiere Microsoft .NET Framework 2.0) para abrir y guardar archivos en el formato ODT desde Microsoft Word.

El texto enviado para la evaluación por pares no debe contener el/los nombre/s del/los autor/es, ni cualquier otro dato identificativo (dirección; lugar de trabajo; organización o institución; correo electrónico; etc.). Si el autor o alguno/s de los autores del artículo es/son citado/s en el texto, se sustituye su nombre por la expresión "AUTOR" y el año por la expresión "AÑO". En las referencias bibliográficas o notas al pie se procede del mismo modo, sustituyendo la referencia por la expresión: "AUTOR (AÑO). TÍTULO". El nombre del autor también debe ser eliminado en el procesador de textos de las "Propiedades" del documento (Menú Archivo>Propiedades, mismo procedimiento para OpenOffice.org Writer; AbiWord o Microsoft Word).

Los artículos pueden estar redactados en español o portugués. Una vez que el artículo ha sido evaluado positivamente, después del título del artículo se indicará específicamente (se recuerda que estos datos no deben aparecer en el envío de originales para su revisión por pares):

- * Nombre completo del/los autor/es.
- * Dirección completa del centro de trabajo.
- * Denominación del Organismo o Institución donde desempeña/n su labor
- * Correo/s electrónico/s del/los autor/es.

El artículo deberá estar precedido de un resumen del mismo en dos idiomas (a elegir entre español, portugués o inglés, con preferencia de los dos primeros), de un máximo de 300 palabras.

También deberá incluir, al menos, cinco palabras clave en los dos idiomas elegidos. Para la selección de estas palabras clave se ha de utilizar el Tesoro de la UNESCO.

Los artículos han de ser redactados de acuerdo con las normas del Manual de Publicación de la APA (American Psychological Association; 6ª edición).

En el texto.

Las citas bibliográficas en el texto aparecerán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separados por una coma). Si el apellido del autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis sólo el año. Para separar autores en el texto como norma general se procurará adaptar al español las citas, utilizando "y", en lugar de "and" o del signo "&".

Ejemplo: Mateos (2001) comparó los estudios realizados por... / ...en un reciente estudio sobre nuevas tecnologías en la educación (Mateos, 2001)... / En 2001, Mateos realizó un estudio sobre... /

En caso de varios autores, se separan con coma, el último autor se separará con una "y". Si se trata de dos autores siempre se cita a ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas, sólo el apellido del primero seguido de "et al." y el año,

excepto que haya otra cita cuya abreviatura resulte de igual forma y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis autores se cita el primero seguido de "et al." y en caso de confusión con otras referencias se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien diferenciados.

Ejemplo: Morales y Vallejo (1998) encontraron... / Almeida, Manzano y Morales (2000)... / En apariciones posteriores: Almeida et al. (2000).

En todo caso, la referencia en el listado bibliográfico debe ser completa. Para identificar trabajos del mismo autor, o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año. Los apellidos de los autores deben ponerse en minúsculas (excepto la primera letra que será en mayúsculas). Cuando se citan varias referencias dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente.

Citas textuales

Las citas cortas, de dos líneas o menos (40 palabras), pueden ser incorporadas en el texto usando comillas simples para indicarlas. Las citas más largas se separan del texto por un espacio a cada extremo y se tabulan desde el margen izquierdo; aquí no hay necesidad de usar comillas. En ambos casos se indica el número de página de la cita.

La puntuación, escritura y orden, deben corresponder exactamente al texto original. Cualquier cambio hecho por el autor, debe ser indicado claramente (ej. cursiva de algunas palabras para destacarlas). Cuando se omite algún material de las citas se indica con un paréntesis (. . .). El material insertado por el autor para clarificar la cita debe ser puesto entre corchetes [...]. La fuente de una cita debe ser citada completamente, ej. autor, año y número de página en el texto, además de una referencia completa en la bibliografía.

Ejemplo: "en los últimos años está aumentando el interés por el estudio de las nuevas tecnologías en Educación Infantil" (Mateos, 2001: 214).

Citas secundarias

Muchas veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada.

Ejemplo: El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982)

O bien,

Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico.

Apartado de Bibliografía

Se aplicará, como norma general, las siguientes indicaciones:

a) Para libros: Autor(es) (apellido, coma e iniciales de nombre y punto. En caso de varios autores, se separan con punto y coma, el último autor se separará con una "y"); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial.

Ejemplo: Novak, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

b) Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es) (apellido, coma e iniciales de nombre y punto.

En caso de varios autores, se separan con punto y coma, el último autor se separará con una "y"; año; título del trabajo que se cita y punto. A continuación introducido con "En", el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Coord. o Comp., añadiendo una "s" en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y punto y la editorial.

Ejemplo: Blanco, J. M. y O'Neill, J. (1992). *Informática y ordenadores en el aula*. En B. R. Gómez (Ed.). *Bases de la Tecnología Educativa* (pp.107-123). Buenos Aires: Paidós.

c) Para revistas: Autor(es)(apellido, coma e iniciales de nombre y punto. En caso de varios autores, se separan con punto y coma, el último autor se separará con una "y"); año entre paréntesis y con punto después del paréntesis; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; volumen en cursiva; (número entre paréntesis sin estar separado del volumen cuando la paginación sea por número), y página inicial y página final.

Ejemplo: Olmos, E. H. (1995). Theories of Instructional Design. *Educational Technology*, 37 (1), 29-34.

Cuando hay varias citas en el listado bibliográfico de un mismo autor debe listarse primero el artículo que tenga como único autor, después los que tenga con otro autor y después 3 ó más, y dentro de cada uno de estos apartados por orden cronológico.

Citas de fuentes electrónicas

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas está en evolución. Para obtener la información más reciente, es necesario consultar el vínculo al sitio de la APA, que se actualiza regularmente. <http://www.apastyle.org/elecref.html>

a) Artículos electrónicos basados en una edición impresa.

Para aquellos artículos cuya versión digital es idéntica a la versión impresa.

Ejemplo: VandenBos, G., Knapp, S., & Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates [Versión electrónica]. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.

Si el artículo electrónico ha sido modificado con respecto al impreso es necesario incluir en la referencia la URL y la fecha de consulta del documento.

Ejemplo: VandenBos, G., Knapp, S., & Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Obtenido 13 Octubre 2001, desde <http://jbr.org/articles.html>.

b) Artículo de una revista electrónica.

Ejemplo: Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3 (1), 105-123. Obtenido 20 Noviembre 2000, desde <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>

c) Documento disponible en un sitio web de una institución y organización educativa o científica.

Ejemplo: Chou, L., McClintock, R., Moretti, F., Nix, D. H. (1993). Technology and education: New wine in new bottles: Choosing pasts and imagining educational futures. Obtenido 24 Agosto 2000, desde Columbia University, Institute for Learning Technologies Web site:

<http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/newwine1.html>.

Todas las referencias bibliográficas citadas en el texto deben ser ordenadas alfabéticamente al final del artículo, en el epígrafe de referencias. Las referencias deben ser escritas en orden alfabético por el apellido del (primer) autor (o editor). Las referencias múltiples del mismo autor (o de un idéntico grupo de autores) se ordenan por año de publicación, con la más antigua primero. Si el año de la publicación también es el mismo, diferéncielos escribiendo una letra a, b, c etc. después del año. Cuando un apellido es compuesto (ej. de Gaulle), ordénelo según del prefijo y asegúrese que éste está incluido también en la cita. Si el autor es una razón social, ordénela de acuerdo a la primera palabra significativa de su nombre (ej. The British Psychological Society, va bajo la "B").

Lista de comprobación de preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, se les requiere a los autores que indiquen que su envío cumpla con todos los siguientes elementos, y que acepten que envíos que no cumplan con estas indicaciones pueden ser devueltos al autor.

1. El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en "Comentarios" al editor).
2. El fichero enviado está en formato OpenDocument (ODF).
3. Todas las URLs en el texto (p.e., <http://www.rute.edu.es>) están activas y se pueden pinchar.
4. El texto tiene interlineado simple; el tamaño de fuente es 11 puntos; se usa cursiva en vez de subrayado (exceptuando las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final del todo.
5. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas para autoras/es, que se pueden encontrar en Acerca de la revista.
6. Si está enviando a una sección de la revista que se revisa por pares, tiene que asegurarse que el texto enviado no contiene el/los nombre/s del/los autor/es, ni cualquier otro dato identificativo (dirección; lugar de trabajo; organización o institución; correo electrónico; etc.). Si el autor o alguno/s de los autores del artículo es/son citado/s en el texto, se sustituye su nombre por la expresión "AUTOR" y el año por la expresión "AÑO". En las referencias bibliográficas o notas al pie se procede del mismo modo, sustituyendo la referencia por la expresión: "AUTOR (AÑO). TÍTULO". El nombre del autor también debe ser eliminado en el procesador de textos de las "Propiedades" del documento (Menú Archivo>Propiedades, mismo procedimiento para OpenOffice.org Writer; AbiWord o Microsoft Word).
7. El texto incluye un resumen en dos idiomas (español / portugués / inglés) y un listado de, al menos, cinco palabras clave (también en dos idiomas) seleccionadas del tesoro de la UNESCO.



NOTA DE COPYRIGHT



Creative Commons License

Los artículos publicados en RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, están bajo licencia de Creative Commons.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

REDACCIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado, Campus Universitario, Avda. de la Universidad, s/n, 10003 Cáceres (España). Teléfono: 34 927 25 70 50 . Fax 927 25 70 51. e-mail: relatec@unex.es

ISSN

1695-288X

MAQUETACIÓN DE LA REVISTA Y MANTENIMIENTO WEB

Jesús Valverde Berrocoso

*La dirección de la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)
no se hace responsable de las opiniones, análisis o resultados recogidos por los autores en sus artículos.*