

Dr. Jordi BUSQUET-DURAN*

Profesor Titular. Universitat Ramon Llull. España. jordibd@blanquerna.url.edu

El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos

The use of IRCT and the cultural shock in school. Meeting points and conflicts among teachers and students

Dr. Alfons MEDINA-CAMBRÓN*

Profesor Titular. Universitat Ramon Llull. España. alfonsomc@blanquerna.url.edu

Dra. Sonia BALLANO-MACÍAS*

Personal investigador. Universitat Ramon Llull. España. Soniabm@blanquerna.url.edu

Fecha de recepción: 31/10/2013

Fecha de revisión: 23/11/2013

Fecha de preprint: 09/12/2013

Fecha de publicación final: 30/12/2013

Resumen

En este artículo presentamos algunas de las conclusiones más destacadas del proyecto AUSTICA del grupo de investigación CONINCOM. Concretamente, focalizamos nuestra atención en el análisis de los conflictos que se dan en la escuela entre maestros y alumnos. En este punto, nuestra investigación afronta una realidad que aún hoy resulta sorprendente y paradójica. Mientras la educación formal obligatoria sigue estando caracterizada por una comprensión tradicional del concepto de alfabetización, los “nuevos alfabetismos”, aquellos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, se ejercitan en las prácticas culturales digitales que los jóvenes llevan a cabo en sus contextos de ocio y, por consiguiente, en entornos de naturaleza informal. Así, mientras los adultos generalmente separan lo digital de lo analógico, es decir, lo virtual de lo presencial, para los jóvenes, todo forma parte de una única dimensión: “la realidad”. En nuestro estudio se constata

Abstract

This paper by the CONINCOM research group presents some of the main conclusions of the AUSTICA project. Mainly, this document is focused in analyzing conflicts among teachers and students at school due to the use of new technologies. Starting at the ICTs use perspective, our research looks at a reality that still today presents itself as surprising and paradoxical. While formal education is still characterized by traditional literacies, the “new literacies” –those related to the skills and competencies of the 21st century– are exercised and learned in mostly informal environments. An example of this could be all the digital activities and cultural practices that young people have during their leisure time. While most of the times the “adults” separate the digital and analogic life as two different realms, for the younger generations all takes part of one single reality. During our research, it has been observed that ICTs contribute to modify interpersonal relations of younger people.

que las tecnologías contribuyen a modificar las relaciones interpersonales entre los propios jóvenes y que las redes sociales han ampliado la capacidad de mantenerse en contacto, ofreciendo más oportunidades para crear y aumentar vínculos sociales gracias a la reducción o eliminación de la distancia o el tiempo. Pero al mismo tiempo generan incertidumbre e incomprendimientos en el mundo escolar, aunque no se deben exclusivamente a la (in)comprensión del nuevo medio por parte de la institución escolar sino que también entra en juego la tradicional distancia o brecha generacional entre adultos y jóvenes.

Palabras clave

Brecha digital; brecha digital intergeneracional; educocomunicación; inmigrante digital; nativo digital

Sumario

1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1 La juventud como categoría de análisis. 2.2 Nativos versus inmigrantes digitales. 2.3. Las TRIC y los nuevos escenarios educativos. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas

Social networking services, among others, have fundamentally changed their possibilities to keep in touch with their peers. This situation gives them more opportunities to create and increase social links by reducing or eliminating barriers related to distances and/or time. However, at the same time, all these new relations generate uncertainty and misunderstandings inside the traditional education institutions. The traditional distances or generational gaps then seem to be growing; there seems to be a consistent and ongoing misunderstanding of all new media by the traditional school, adding to existing cultural differences among young people and adults.

Keywords

Digital gap; generational digital gap; education; digital immigrant; digital native

Summary

1. Introduction. 2. State of the Art. 2.1. Youth as a category for analysis. 2.2. Digital natives versus immigrants. 2.3. IRCT and new learning environments. 3. Methodology. 4. Results. 5. Discussion. 6. Conclusions. 7. Bibliography

1. Introducción

Este artículo analiza lo que se ha denominado como “brecha digital generacional”, especialmente la distancia cultural existente entre los llamados “nativos” e “inmigrantes” digitales (Busquet et al., 2012). Y focaliza su mirada en cómo esta brecha digital provoca una serie de conflictos entre jóvenes y adultos (profesores) en el entorno educativo. Estamos asistiendo a una etapa de profundos cambios que inciden especialmente en el ámbito educativo y en el ámbito cultural. Nos enfrentamos a entornos mediáticos mutantes, pero también a distancias culturales (y digitales) en constante transformación. Mientras la educación formal obligatoria sigue estando dominada por una comprensión tradicional del concepto de alfabetización, las nuevas formas de alfabetización digital, aquellas que potencian habilidades y competencias propias de la revolución digital, se ejercitan en las prácticas culturales digitales que los jóvenes llevan a cabo en sus contextos de ocio y, por consiguiente, en entornos de naturaleza informal (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009; Jenkins y Deuze, 2008). En dichos entornos el aprendizaje es, a menudo, fruto de la colaboración y cooperación entre



iguales, y la cultura juvenil se convierte en una cultura de la virtualidad real (Castells, 2009). Así, mientras los adultos generalmente separan lo digital de lo analógico, es decir, lo virtual de lo presencial, para los jóvenes, todo forma parte de una única dimensión: "la realidad". No hay separación entre la vida que tenemos presencialmente y la vida virtual. Como afirma Manuel Castells, vivimos con Internet.

En tan solo quince o veinte años, la revolución que han provocado las TRICs comporta un cambio radical en las posibilidades de creación, difusión y participación cultural de los jóvenes y adolescentes. Usamos el acrónimo TRIC en sustitución de TIC ya que al estudiar el uso social de las nuevas tecnologías nos parece imprescindible centrar la atención en la dimensión relacional (Gabelas, Marta y Aranda, 2012). Ciertamente la noción de TIC puede comportar un cierto determinismo tecnológico totalmente ajeno a nuestra perspectiva de análisis. Estas tecnologías contribuyen a modificar las relaciones interpersonales entre los propios jóvenes, y con las posibilidades de comunicación que ofrece la Red, se propicia una transformación en las relaciones sociales. La mensajería instantánea y las redes sociales han ampliado la capacidad de mantenerse en contacto y ofrecen más oportunidades para crear y aumentar vínculos sociales gracias a la reducción o eliminación de la distancia o el tiempo. Pero se trata de un campo de análisis nuevo, de unas prácticas nuevas y esto provoca desconocimiento e incompreensión por parte de unos y otros.

2. Marco teórico

2.1 La juventud como categoría de análisis

En la investigación que hemos llevado a cabo y que presentamos en este artículo, consideramos imprescindible superar ciertos tópicos a partir de una premisa fundamental: el concepto de joven es un constructo social y, por consiguiente, no está biológicamente determinado. Tampoco ser joven es una categoría exclusivamente definida por ser un no-adulto y un no-niño, sino que posee una entidad propia, y de esta manera asume unas categorías específicas (Griera y Urgell, 2002). Entendemos la juventud como el tiempo de la vida de una persona que comprende desde el final de la infancia hasta el inicio de la edad madura. La juventud ha existido siempre, aunque la duración de este periodo y su intensidad ha variado substancialmente en el tiempo y el espacio. Sin embargo, la transición de la infancia a la madurez constituye un complejo proceso de desarrollo de carácter físico y cognitivo en que cada momento presenta necesidades y características diferenciadas (Mauri y Figueras, 2012).

En las sociedades actuales se ha prolongado el periodo de escolarización y se ha retrasado significativamente la inserción socio-laboral de los jóvenes. Se constata que la niñez se acaba antes (tanto en los niños como en las niñas), pero la juventud se alarga mucho más allá de la mayoría de edad. Se confirma un proceso de extensión forzosa de la juventud en nuestra sociedad debido a la extensión del periodo formativo y educativo (Busquet y Medina, 2013). Otro indicador de este fenómeno de extensión

de la etapa de juventud es el aumento progresivo de la edad media de abandono del hogar familiar, que en el caso de los jóvenes españoles, se sitúa aproximadamente en 29 años, frente a países como Finlandia, donde sus jóvenes se independizan con 23 años (Moreno, López y Segado, 2012). Resulta complicado acceder a una determinada madurez propia de la edad adulta sin haber abandonado el hogar familiar, ya que existen una serie de situaciones típicas de la vida adulta que no se ponen en funcionamiento si se permanece dentro de la “crisálida” que conforma la unidad familiar.

Debemos estar atentos y vigilantes respecto a las ideas y nociones que han cobrado un amplio protagonismo en la investigación relativa al tema que nos ocupa (nativos digitales, generación red, generación Einstein, etc.). Dichas nociones son muy sugerentes, pero conllevan un cierto peligro de etiquetaje de los jóvenes (¿nativos?) y, a su vez, de estigmatización social de los mayores (¿inmigrantes o analfabetos?). A pesar de que a menudo hablamos de la juventud como si se tratara de un grupo social uniforme, se constata la existencia de una gran diversidad de situaciones y perfiles de jóvenes. Javier Elzo, en *El silencio de los adolescentes* (2000), afirma que no existe ni la juventud ni la adolescencia como una categoría uniforme de análisis. Propone una tipología de las diferentes “edades de la juventud”: pre-adolescencia (12-14 años), adolescencia (15-17 años), juventud (18-24 años) y juventud prolongada (25 a 29 años). Pero hay que tener en cuenta cómo es de cambiante lo que consideramos como joven. En esta década transcurrida desde la publicación de esta tipología lo que se considera ser joven se ha alargado, según algunos expertos, hasta los 34 años. Como se afirma en uno de los últimos estudios en profundidad realizados sobre la juventud esta situación continua en permanente cambio.

“La peculiaridad cultural de la dependencia familiar jóvenes españoles, en combinación con las características de un Estado del Bienestar deficitario en políticas de juventud, explicarían en parte el mantenimiento de una pauta de emancipación residencial relativamente homogénea entre los jóvenes durante los últimos veinte años. Esto no ha sido un impedimento para que se empiecen a vislumbrar nuevas formas de independencia y autonomía en relativo aumento, como los hogares unipersonales encabezados por jóvenes o bien las parejas cohabitantes. No obstante, el agravamiento de la situación económica y laboral de este colectivo a raíz de la crisis puede estar cambiando el paradigma de la juventud prolongada como elección por el paradigma de una juventud prolongada por imposición. Por eso, en este estudio nos centramos, cuando los datos lo permiten, en el colectivo de 16 a 34 años, ya que consideramos que las transiciones a la vida adulta se han prolongado hasta una edad cada vez más tardía” (Moreno, López y Segado, 2012: 15-16).

La juventud como actor social y como problema de estudio hace su aparición en la segunda mitad del siglo XX. A partir de entonces deja de ser un simple adjetivo y se convierte en un sujeto político y cultural. Se trata de un nuevo actor social que reclama más participación en la vida

pública. A lo largo de los años sesenta y setenta, los jóvenes, entendidos como un nuevo sujeto social, toman la palabra y ocupan el escenario público (Merino, 2010: 39). Algunos de los factores que son causa de la consolidación de la juventud como objeto de análisis y que, por tanto, merecen ser estudiados en toda su complejidad, son los siguientes (Busquet y Medina, 2013; Feixa, 1998):

a) Estado del bienestar, crecimiento económico y protección social. La consolidación del estado del bienestar en buena parte de Europa o el crecimiento económico sostenido y el aumento de la protección social en el conjunto de los estados avanzados durante el último siglo, es uno de los factores más influyentes en la consolidación de la juventud como un sector con una creciente capacidad adquisitiva y de consumo, a pesar de las dificultades para integrarse en el mercado laboral.

b) El nacimiento de un mercado adolescente (*teenage market*) ha conllevado la creación de un espacio de consumo específicamente destinado a la adolescencia y la juventud, que ha devenido un grupo de capacidad adquisitiva creciente. Aparecen nuevos productos (videojuegos, *smartphones*, *tablets*, películas, ropa deportiva, etc.) dirigidos a los jóvenes que -a pesar de la crisis- disponen de cierto poder adquisitivo y tiempo libre. Muchas marcas han pensado en productos (diseño y precios ajustados) dirigidos exclusivamente a los jóvenes; o, incluso, se han articulado marcas enteras en función de un consumo continuo y a bajo precio.

c) Crisis de la autoridad patriarcal y transformación de las estructuras familiares. Este segundo aspecto tiene una importancia capital al observar fenómenos como el alargamiento de la estancia en el hogar familiar. La crisis de la autoridad patriarcal ha provocado, progresivamente, durante las últimas décadas, que las relaciones de desigualdad entre hombre y mujer hayan disminuido, pero no han desaparecido ni mucho menos. Uno de los aspectos en que se ha notado más esta progresiva crisis de un modelo patriarcal es en las relaciones verticales (padres-hijos/hijas).

d) Cambios en el sistema educativo y en el mundo laboral. El alargamiento de la estancia en instituciones educativas aleja a los jóvenes del sistema productivo y hace que tomen distancia respecto a las relaciones de clase vividas en su familia de origen. La escolarización generalizada y el retraso que se produce en el ingreso en el mundo laboral hace que muchos jóvenes se queden mucho tiempo en casa de los padres y adopten unas pautas de identidad más fundamentadas en el ocio que en el trabajo. La situación de crisis y las dificultades que tienen los jóvenes para acceder al mundo del trabajo explican en buena parte el alargamiento del tiempo de estancia en el domicilio de los padres.

En definitiva, podemos decir que en función del origen familiar, el nivel educativo y las circunstancias laborales, podemos hablar de diferentes tipos de jóvenes. En realidad -como se constata en la investigación que hemos llevado a cabo- existen diferencias notables entre distintos tipos de jóvenes que demuestran una disposición y un nivel de habilidades muy distintas para hacer frente a la "sociedad de la información".

2.2. Nativos versus inmigrantes digitales

El término brecha digital se ha convertido en un objeto de estudio recurrente en el ámbito de las ciencias sociales. Debemos ser cautos. La noción de brecha digital (*digital divide*) es controvertida y ha suscitado muchas dudas y discusiones entre los mismos especialistas. Diversos autores (Prensky, 2001; Tapscott, 1998; Castells, 2009; Livingstone, 2009, 2011; Marta y Gabelas, 2013; Marta, Martínez y Sánchez, 2013) han hecho referencia, de manera explícita o implícita, al término brecha digital para designar las diferencias existentes en el uso de las TIC entre inmigrantes y nativos digitales (*Millennials, Generación Net, i-generación, etc.*). Don Tapscott (1998), nos habla de la *generación Net* cuyos miembros crecen rodeados de artefactos digitales. Marc Prensky, en *Digital natives, digital immigrants* (2001), considera que las nuevas generaciones de estudiantes han cambiado radicalmente a principios del siglo XXI y presentan una naturaleza singular.

El nativo digital, nacido después de 1990, forma parte de la primera generación que ha crecido en un entorno tecnológico y digital normalizado, que ha interactuado con esta tecnología desde pequeño y entiende las TIC como la cosa más natural del mundo (para ellos es inconcebible el mundo actual sin dichas herramientas). Está muy familiarizado con el uso de las herramientas y demuestra un buen dominio, a menudo intuitivo, de las TRIC. En este sentido se refuerzan lo que Castells (2009) ha denominado como comunidades virtuales. Son comunidades formadas por miembros con intereses comunes, con objetivos o valores que comparten. La noción de comunidad virtual pone de manifiesto la existencia de apoyos tecnológicos que fomentan la sociabilidad, que son diferentes de otras formas de interacción social pero no inferiores a ellas. Los dos tipos de sociabilidad se refuerzan. Internet permite la conexión entre personas o grupos en diferentes partes del mundo que quieren desarrollar proyectos personales; proyectos que den sentido a sus vidas y que superen los límites que marcan las relaciones más locales centradas en la familia, el grupo de amigos o los compañeros del trabajo.

“Hay claramente una cultura joven emergente, en la que los usos lúdicos, exploratorios y de sociabilidad son más importantes que los usos instrumentales. (...) Así pues, los jóvenes utilizan Internet sobre todo para lo que les motiva personalmente: su sociabilidad, sus intereses personales y sus preferencias relacionadas con el ocio. Los de mediana edad a menudo se interesan más por la información general y la utilización de los instrumentos para introducir mejoras en su entorno laboral y profesional” (Castells et al., 2007: 112).

En contraposición, el inmigrante digital es una persona nacida antes de la popularización de las tecnologías digitales y que, a pesar de que pueda manifestar una buena voluntad y disposición, experimenta, a menudo, una cierta incomodidad y dificultad a la hora de usarlas. Pero no es necesariamente un problema de incompetencia ante las nuevas tecnologías para el mundo adulto; a menudo se trata de una especie de barrera mental o psicológica ante un uso diferente por parte de las generaciones más jóvenes. Vemos, por tanto, que se produce, a menudo,

una barrera motivada por la distancia e (in)comprensión que provocan las nuevas prácticas de actores sociales con estilos de vida diferentes; una barrera que no se debe estrictamente a la competencia o incompetencia tecnológica.

De la investigación llevada a cabo dentro del proyecto AUSTICA se desprende que no existe una sola brecha digital. Existen distintos tipos de brechas digitales; y estas brechas digitales, lejos de mantenerse constantes, evolucionan en el tiempo. Existe una primera brecha digital relacionada con el acceso y una segunda brecha relacionada con el uso y apropiación de las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC). El término "brecha digital" (*digital divide*) empezó a ser utilizado en los Estados Unidos en referencia a las desigualdades sociales surgidas a medida que se desarrollaba el uso de los ordenadores y de Internet. En un primer momento se entendía la brecha digital como la distancia provocada, con el advenimiento de la denominada "Sociedad de la información", entre los individuos que tenían acceso a las TICs y los que no lo tenían. En una primera fase, por tanto, la palabra "acceso" estaba presente en casi todas las definiciones de brecha digital. Tener acceso (o no tener acceso) era una cuestión vital para mantenerse incluido o excluido de la "sociedad de la información". La primera brecha, como acabamos de ver, se da en el primer momento de implantación de las TIC. El reto entonces era asegurar que las conexiones se extendieran en todas las regiones del planeta. Esta brecha se (re)producía, sobre todo a nivel geográfico, entre regiones "conectadas" y regiones "desconectadas".

La segunda brecha digital no responde tanto a las condiciones de acceso. Para su superación, el acceso es una condición necesaria, pero no suficiente. El factor clave es el grado de competencia digital (*digital literacy*) y el dominio que los individuos acreditan de las TRIC, relacionado con la capacidad de apropiación y domesticación de la tecnología. Para superar esta brecha es capital el nivel de conocimiento y las habilidades necesarias para hacer un uso de calidad. Esta segunda brecha se produce cuando los sistemas de conexión garantizan, teóricamente, un acceso universal a la Sociedad de la Información, pero persisten diferencias notables en el uso social de las TRIC. Para superar la segunda brecha digital no sólo cabe dotar de ordenadores y acceso a Internet, sino que es imprescindible desarrollar todo el proceso de aprendizaje TIC en la comunidad.

2.3. Las TRIC y los nuevos escenarios educativos

La rápida aceleración de los ritmos de vida tiene profundas implicaciones culturales y una gran repercusión en el mundo educativo. En las últimas décadas se hace patente una profunda crisis de los modelos sociales y educativos, así como una creciente sensación de incompreensión e incertidumbre por parte del mundo adulto. Esta situación no es nueva. A nivel mundial, a finales de la década de los sesenta y, sobre todo, a partir de la década de los setenta diferentes informes europeos abordaron la relación entre las grandes transformaciones económicas, sociales y del espacio mediático y su distancia abismal con el entorno educativo (Faure

et al., 1974). A través del concepto de Educación Permanente ponían de manifiesto una cierta crisis de los sistemas educativos. Era necesario abrir la escuela a otra manera de enseñar-aprender (Pérez Tornero, 2005; Tucho, 2006; Orozco, 1999; Ballano, 2010).

En los albores del siglo XXI, las causas de este desconcierto son múltiples y complejas; así como difíciles de identificar y de diagnosticar. A su vez, no afectan únicamente a la escuela como entorno educativo, sino que se hacen patentes también en los hogares. Una de las problemáticas más relevantes que comparten padres y profesores es la poca disponibilidad de tiempo y la fuerte tensión que comportan los compromisos laborales, impidiendo –en muchos casos– una función clave en unos y en otros: el proceso de acompañamiento de niños y jóvenes en su progresivo desarrollo cognitivo y emocional. A veces algunos adultos sienten la tentación de “dimitir” o abdicar de su responsabilidad educativa.

Otro de los cambios más significativos es la alteración de uno de los supuestos básicos de todo proceso educativo: la transmisión de conocimientos, hábitos y pautas de comportamiento de los adultos a los más pequeños. Esta lógica ha permitido una cierta estabilidad social y una continuidad histórica de las formas culturales a través de los siglos. No obstante, a partir de la segunda mitad del siglo XX observamos que, en ciertas circunstancias, se da una inversión de estos principios ancestrales. Por ejemplo, con la irrupción de las culturas juveniles de los años sesenta y setenta, los jóvenes se rebelan contra los modelos culturales recibidos, se emancipan de los modelos culturales heredados y elaboran sus propias formas y estilos de vida en contraposición a los valores y las formas de su entorno social más inmediato.

Sin embargo, la inversión de los principios ancestrales a los que nos referimos van mucho más allá de estos mecanismos de resistencia juvenil con respecto a las formas culturales hegemónicas; tiene que ver, también, con una reformulación de los conceptos de educación y cultura, así como del constructo social de infancia. Por una parte, la re-significación de la noción de educación como proceso permanente ha puesto el acento en las habilidades y capacidades (competencias clave) necesarias para un pleno desarrollo de la vida social y personal, más que en los tradicionales contenidos culturales transmitidos y evaluados en el marco de la Educación Formal. A este hecho, cabe sumar que la conciencia de una necesaria competencia digital (Aguaded, 2011; Buckingham, 2005; Ferrés, 2006, Ferrés y Piscitelli, 2012; Jacquinoŧ, 1999; Marta y Grandío, 2013; Masterman, 1993; Mominó, Sigalés y Meneses, 2008) – dentro y fuera de las escuelas – está comportando rápidamente la percepción de un cierto distanciamiento, ya no cultural sino digital, entre niños y adultos.

De este modo, la infancia y la adolescencia, antaño considerada como “tabula rasa” y, por consiguiente, como condición propia de una etapa de la vida pre-social; se sitúa en la actualidad, en una posición de creciente protagonismo social. Se constata que de la mano de las transformaciones en el espacio mediático y en el entorno educativo, la percepción social de la infancia y la adolescencia no escapa a paradojas: de una parte, se la considera vulnerable e inocente frente al

espacio mediático; de la otra, se presentan a los más pequeños ya no como receptores pasivos y vulnerables ante los media; sino como generación activa y, además, experta en este nuevo entorno cultural (Sánchez-Navarro y Aranda, 2011, 2013; Crescenzi, Arauna y Tortajada, 2013; Dezuanni y Monroy, 2012; Ballano, 2010). Ya se ha reflejado en diferentes estudios que la “cultura audiovisual” de los más jóvenes es (a pesar de que la mayoría son “autodidactas”) notablemente superior a los adultos con los que conviven (Busquet et al., 2012). No obstante, estos conocimientos, a menudo intuitivos y de marcado cariz instrumental, necesitan ser complementados por una cierta educación o acompañamiento de carácter reflexivo que requiere de la figura de un adulto. Como recuerda Ballano, estos datos coinciden con investigaciones anteriores, como las llevada a cabo por Livingstone y que ponen igualmente de manifiesto la discordancia entre el acceso y el estudio/formación/reflexión con respecto a estos aparatos tecnológicos (Aguaded, 2008, 2011; Aparici, 2010; Domingo y Marqués, 2011; Ferrés, Aguaded y García, 2012; Livingstone, 2009, 2011; Ballano, 2010).

Paralelamente a este fenómeno, en el contexto español, se adopta, a menudo, un punto de vista más proteccionista que reflexivo en cuanto a la relación que se establece entre jóvenes y medios. Este hecho se hace patente no sólo en la escuela, también en la familia. Las actitudes de temor y desconfianza frente a los nuevos inventos en el campo de los medios de comunicación social no suponen ninguna novedad. El descubrimiento y aplicación de los nuevos medios tecnológicos de difusión cultural ha ido siempre acompañado, junto a la fascinación que provoca la novedad, de manifestaciones de temor y de desconfianza.

Durante los últimos años se produjo un proceso de “inserción” de las tecnologías en las escuelas (por cierto, estancado o finiquitado con el alargamiento de la crisis en el estado español). Actualmente, en el ámbito de la investigación en educación mediática se manifiesta un gran escepticismo ante los proyectos de *tecnologizar* las aulas (tal y como se han llevado a cabo hasta el momento), ya que su implementación responde más a una voluntad política que a una propuesta rigurosa para promover un cambio real en la práctica educativa. Si la introducción de las tecnologías no se acompaña de un cambio en las metodologías y prácticas lo que se consigue es reproducir un modelo educativo *transmisivo*, alejado de las pautas filosóficas que comporta el trabajo por competencias en las aulas.

3. Metodología

El objeto principal del proyecto AUSTICA es analizar la distancia cultural generacional; provocada, en parte, por el grado de conocimiento y uso de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC). Concretamente se pretende comparar cuáles son las diferencias más importantes en el acceso, apropiación y uso de dichas herramientas por parte de los jóvenes-adolescentes y preadolescentes y sus padres y maestros. Para ello, hemos seguido una estrategia de triangulación metodológica vehiculada en cuatro fases:

1. Una fase inicial de recopilación documental y bibliográfica fundamentada en los conceptos clave de brecha digital, distancia cultural generacional y usos y apropiaciones de las denominadas TIC; de la que se desprende, en segunda instancia, el marco teórico y el estado de la cuestión del proyecto, completados con la realización de entrevistas exploratorias a expertos y profesionales del ámbito que nos ocupa.
2. Una fase central de la investigación, pivotada por la realización de los grupos de discusión en 5 ciudades españolas.
3. Una fase de carácter cuantitativo que tiene por objeto comprobar y verificar las hipótesis de trabajo y los resultados de la fase anterior.
4. Una fase final de conclusiones globales del estudio, que parte de esta triangulación de metodologías y que se encuentra todavía en curso.

En este artículo nos centraremos en el análisis de los conflictos que provoca la brecha digital intergeneracional principalmente en el contexto escolar y, por consiguiente, entre maestros y alumnos. Para ello, partiremos de los resultados obtenidos en la fase central de la investigación y, concretamente, a partir de la realización de 30 grupos de discusión llevados a cabo entre octubre de 2011 y marzo de 2012 en cinco ciudades del estado español (Santiago de Compostela, Sevilla, Zaragoza, Madrid y Barcelona). Participaron en ellos un total de 120 jóvenes y 60 adultos (padres, madres y profesores), ofreciéndonos una visión amplia del fenómeno en una parte importante del territorio español.

En la presente fase queremos destacar la relevancia otorgada a la investigación cualitativa, que nos ha permitido dar la voz a los adultos y también a los adolescentes y contrastar sus experiencias y puntos de vista (Busquet, Medina y Sort, 2006). Al realizar el trabajo de campo hemos querido evitar proyectar nuestra mirada sesgada sobre las nuevas generaciones. Lejos de basarnos en sospechas e intuiciones, disponemos de material suficiente para acercarnos a sus experiencias y vivencias y contrastarlas con las voces adultas, tanto en el entorno familiar como en el escolar; y siguiendo los requisitos metodológicos que requiere la investigación cualitativa (Berganza y Ruíz, 2005; Garfinkel, 1967; Busquet, Medina y Sort, 2006).

Entre las principales decisiones metodológicas que han pautado la realización de los grupos de discusión cabe destacar las siguientes: la selección de las ciudades en las que se ha desarrollado la investigación se ha hecho teniendo en cuenta su alta o baja intensidad de penetración tecnológica. Se han tomado como referencia datos obtenidos a partir de la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares* (INE, 2009). En dicha encuesta anual se observan importantes diferencias de penetración tecnológica entre 2003 y 2010. Así, algunas comunidades autónomas como Cataluña, Madrid o Aragón se encuentran, en el momento de realización del trabajo de campo, significativamente por encima de la media. Otras como Andalucía o Galicia, en cambio, están a la cola en cuanto a penetración tecnológica en el conjunto del estado.

A su vez, se han seleccionado dos Institutos de Educación Secundaria (IES) por ciudad, todos ellos centros públicos con excepción de un centro concertado en Zaragoza; los centros han sido seleccionados teniendo en cuenta el nivel socioeconómico predominante en las familias de los estudiantes. Los grupos de discusión han contado con un total de tres participantes masculinos y tres femeninos seleccionados por el propio profesorado del centro. Cada grupo de discusión ha sido registrado y transcrito; finalmente, la duración media de los grupos de discusión ha sido de 45 minutos. En cada una de las ciudades (Santiago de Compostela, Sevilla, Zaragoza, Madrid y Barcelona), se han realizado un total de 6 grupos de discusión; obteniendo un total de 30 grupos de discusión, 6 grupos por ciudad y 10 grupos por población seleccionada: estudiantes de ESO (12-14 años), estudiantes de Bachillerato (15-17 años) y adultos.

En el diseño de las dinámicas propias del grupo de discusión (objetivos, conceptos clave, dimensiones de trabajo, etc.) jugaron un papel muy relevante las diversas fases desarrolladas con anterioridad en el marco de nuestro proyecto de investigación. Son precisamente estas actuaciones previas, englobadas en lo que denominamos como fase inicial (recopilación documental y bibliográfica, estado de la cuestión, marco teórico y entrevistas exploratorias con expertos y profesionales) las que permitieron construir los protocolos o guías de trabajo que facilitaron tanto la conducción del diálogo como la concreción de los principales interrogantes existentes en el ámbito de estudio que aborda nuestra investigación.

Tabla 1. Guías de contenidos Focus Group

Guía de contenidos Focus Group jóvenes	Guía de contenidos Focus Group adultos
Percepción sobre el conocimiento y utilización de las tecnologías (propio y de los adultos)	Percepción sobre el conocimiento y utilización de las tecnologías (propio y de los jóvenes)
Competencia	Competencia
Trabajo colaborativo	Sociabilidad
Sociabilidad	Intereses formales o informales
Intereses formales o informales	Trabajo/Escuela/Colaboración-obligaciones
Escuela – obligaciones formales	Uso creativo
Uso creativo	Control, orientación, conocimiento
Percepciones de control, orientación conocimiento	Percepciones de riesgo
Percepciones de riesgo	Espacios de intercambio con los jóvenes

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para la realización de los grupos de discusión se ha trabajado partiendo de una doble guía de análisis de los grupos de discusión; una para jóvenes y otra para adultos:

Tabla 2: Categorías de análisis Focus Group

Categorías de análisis Focus Group jóvenes	Categorías de análisis Focus Group adultos
J1 Conocimiento y uso TICs J2 Competencia: cuánto sabes, quién te enseñó, cómo aprendiste J3 Trabajo colaborativo J4 Sociabilidad J5 Intereses específicos J6 Escuela - encargos formales J7 Niveles de interacción J8 Percepción de control - quién y cómo - de qué (económico, temporal, de contenido, de acceso...) J9 Percepción del riesgo (sobre privacidad, imagen, identidad, integridad...) J10 Percepción sobre los adultos y las TICs	A1 Percepción sobre el conocimiento y uso de los TICs por los hijos/alumnos A2 Competencia: cuánto sabes, quién te enseñó, cómo aprendiste (los adultos) A3 Qué TICs utilizas (adulto): plataformas vinculadas a cuestiones personales o cuestiones laborales/profesionales A4 Niveles de interacción: percepción sobre los hijos/alumnos A5 Niveles de interacción: percepción sobre ellos mismos A6 Control: cómo se establecen los límites en casa/escuela, de qué y por qué (económico, temporal, de contenido, de acceso...) A7 Percepción del riesgo (privacidad, imagen, identidad, integridad...) y preocupaciones sobre los usos A8 Espacios de intercambio con los jóvenes

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

1. Los jóvenes hacen un uso de las TRIC y de las redes sociales muy diferente al que hacen los adultos. Así pues, los jóvenes utilizan Internet y participan en las redes sociales de manera sui generis, sobre todo para lo que los motiva personalmente: para potenciar las relaciones personales, la sociabilidad, sus preferencias en el ocio, etc. El uso que hacen los jóvenes contrasta con la disposición de la mayor parte de los adultos, que hacen un uso más instrumental vinculado al mundo laboral o a las tareas domésticas. En este punto, se constata que la distancia digital entre adultos y jóvenes (y también entre jóvenes) es, fundamentalmente cultural.
2. Mientras que para los adultos las nuevas tecnologías y los espacios sociales online son un "mundo aparte", para los jóvenes estos espacios conforman una parte más de su realidad. Para ellos, no existe una vida real y una vida virtual. Las dos dimensiones de la realidad se han fundido en una para desconcierto de los adultos, que no siempre están

en condiciones de guiarles, ni saben cómo acompañarles en este camino. De hecho, de la investigación llevada a cabo se desprende que muchos adultos viven la inmersión en las nuevas tecnologías acompañados por los más jóvenes y sus demandas; no sólo en el contexto familiar, también en el escolar.

3. Nativos versus inmigrantes. De los grupos de discusión llevados a cabo se desprende que la capacidad de aprendizaje de las nuevas generaciones es notable sobre todo desde el punto de vista instrumental. No obstante, se constatan importantes diferencias en el uso de las TRIC según distintos grupos de jóvenes. El uso real de las TRIC depende de las necesidades psicológicas y culturales de los adolescentes. A su vez, cabe tener presente que las competencias tecnológicas dependen fundamentalmente del entorno familiar y del capital cultural y educativo. De manera que entre los propios jóvenes que han intervenido en el estudio se constatan diferencias muy acusadas. En este punto, todos los grupos identifican la existencia de una cierta distancia o brecha digital.
4. El factor relacional del uso tecnológico juvenil. Como ya han puesto de manifiesto otros estudios, para los jóvenes las redes sociales son un espacio de socialización vital, donde aprenden habilidades, destrezas y saberes básicos necesarios para desarrollarse como ser humano competente: conocerse, presentarse, “construir” la identidad, compartir gustos o aficiones (Ito y Boyd, 2008). Los espacios en línea ofrecen oportunidades para mostrar cuestiones relacionadas con la moda, el gusto, el cotilleo, etc. Las redes sociales son conceptualizadas, por tanto, como espacios de convivencia cotidiana.
5. El desarrollo de aprendizajes y competencias tecnológicas por parte de los jóvenes se realiza generalmente de forma autodidacta o de forma compartida, con amigos, compañeros y eventualmente con algunos adultos. Perciben que conocen y utilizan la totalidad de la oferta tecnológica y, por regla general, se consideran a sí mismos como más hábiles en el manejo de las tecnologías de lo que consideran a sus adultos cercanos, tanto padres como profesores. En este punto, se constata que los jóvenes y adolescentes demuestran una mayor habilidad instrumental que destreza informacional. Este uso y apropiación se producen de manera primordial durante el tiempo libre. Este aprendizaje está orientado preferentemente a la sociabilidad, la relación y la identidad en contextos de ocio. En este punto, si bien los adultos tienden a considerarlos como altamente creativos en la red, son pocos los jóvenes que consideran que su perfil se adapte a esta categoría. Por regla general, se conciben a sí mismos como simples lectores o participantes en los entornos virtuales.
6. Los adultos mitifican las aptitudes de los jóvenes. Los jóvenes tienen una alta capacidad de aprendizaje sobre todo desde el punto de vista instrumental. También demuestran habilidades para la ejecución multitarea. Se confirma, por ejemplo, que se perciben capaces de mantener tres o cuatro ventanas abiertas al mismo tiempo y de articular el uso de distintos medios y dispositivos de forma simultánea. Pero como hemos dicho anteriormente no todos los jóvenes son iguales. Se constatan diferencias muy acusadas en las formas de

aprendizaje y en los usos. Los chicos y chicas no tienen un don especial (no han nacido enseñados), sencillamente han crecido en un entorno digital en el cual pronto se familiarizan con el uso de las TRIC, y así lo perciben ellos mismos y algunos de sus profesores.

7. La percepción que tienen los adultos sobre la competencia digital de los jóvenes es diferenciada según su propia vinculación con la tecnología. Se constata que son los adultos que se consideran a sí mismos como carentes de habilidades tecnológicas los que más tienden a mitificar la competencia digital de los jóvenes. En otros casos, si bien los perciben como hábiles en el dominio instrumental, los consideran poco críticos en la discriminación de fuentes de información y poco cuidadosos en el uso de la información de Internet para fines educativos. Concretamente, se detectan cuatro categorías de percepción adulta con respecto a la competencia digital de los jóvenes: Aquellos adultos que hacen un mayor uso de las tecnologías perciben a los jóvenes como aprendices rápidos, ágiles y desenvueltos. Intercambian sus conocimientos con ellos, les previenen de los riesgos y, en muchos casos les piden ayuda. Aquellos adultos que tienen poca relación con las nuevas tecnologías han aumentado su vinculación paralelamente al saber de sus hijos o alumnos. Admiran sus capacidades y a menudo reciben ayuda de los mismos. En tercer lugar, aquellos adultos menos formados (los conocidos, a menudo, como analfabetos digitales) parecen depositar en el saber de sus hijos o alumnos un cierto "pensamiento mágico". Creen que saben mucho, aunque desconocen cuáles son los usos reales que hacen de los entornos virtuales. Finalmente, cabe agregar una cuarta categoría de casos excepcionales y minoritarios. Por un lado, los que no permiten ningún uso de las nuevas tecnologías en la escuela y el hogar; y por otro, los que se consideran "casi adictos" y facilitan a sus alumnos e hijos entornos de aprendizaje formal e informal en los que juega un papel relevante el componente lúdico.
8. Desencuentros educacionales. Los jóvenes perciben las enseñanzas de las TIC que imparten los centros de educación formal como un mero aprendizaje instrumental que les aporta muy poco. Tienen la impresión de que sus propios saberes (de origen no formal e informal) superan generalmente los contenidos impartidos por parte de los centros educativos. Los jóvenes se muestran más o menos condescendientes con la falta de pericia de sus familiares (y les "perdonan la vida"), pero son particularmente críticos con lo que podemos llamar la "incompetencia digital" de algunos de sus maestros. Esto es importante ya que contribuye a erosionar la legitimidad de la institución escolar y debilita, sin duda, la autoridad del maestro.
9. Se constata, por tanto, la existencia de un choque de legitimidades entre la "cultura escolar" y la "cultura popular digital" de los jóvenes. Mientras que los chicos y las chicas expresan una cierta desazón por la falta de interés de los centros escolares en la cultura digital a la que ellos acceden a través de Internet y de las redes sociales, se observa, por parte del cuerpo docente, una gran desconfianza y cierta descalificación por las formas de relación y participación cultural online que realizan los jóvenes. De la investigación llevada a cabo se

desprende que también muchos jóvenes califican su apropiación y uso de las TIC como una “pérdida de tiempo”; obviando, por tanto, las posibilidades que les brindan las redes y las nuevas habilidades y competencias que adquieren a través del ocio y la comunicación en red (Jenkins y Deuze, 2008). Los maestros y maestras perciben a los jóvenes como hábiles en el dominio instrumental, pero poco críticos en la discriminación de fuentes de información y poco cuidadosos en el uso de la información de Internet para fines educativos (se denuncia a menudo el uso y abuso del corta y pega). La resolución de este conflicto es un reto fundamental para la escuela del siglo XXI y pone de manifiesto, en definitiva, la necesidad de no obviar el necesario acompañamiento que los jóvenes requieren (y a menudo demandan) de los adultos, tanto en la escuela como en el hogar.

10. Demanda de acompañamiento adulto y escasa percepción del riesgo. Los jóvenes lamentan la falta de informaciones claras y contundentes sobre el tema de la seguridad y el uso general y seguro de las redes sociales, y cuestionan a partir de esta falta de información los contenidos académicos que reciben. Concretamente, conciben que la mayoría de los adultos desconocen las complejidades del entorno virtual y, por consiguiente, no pueden aportarles información al respecto; a su vez, muchos lamentan, en el entorno escolar, la falta de espacios de diálogo y de confianza. A menudo se sienten evaluados y censurados. En este punto, se detecta una percepción ingenua y limitada sobre el tipo de riesgos derivados de un mal uso de los espacios virtuales de ocio y sociabilidad. En general, los jóvenes desconocen los riesgos vinculados con la propia imagen, la reputación, la integridad y la identidad, vinculados a la perdurabilidad de las fotografías y de los datos que comparten en la red. Más concretamente, los jóvenes discriminan y diferencian –no siempre de la misma manera– tres riesgos en el uso: El primero, es el referente a la fiabilidad de la fuente de información, que consideran que es fruto del acompañamiento adulto, principalmente del llevado a cabo desde el entorno escolar. El segundo, es el referente al interlocutor desconocido, que consideran como un tema recurrente en el entorno y acompañamiento familiar; aunque, en el caso de los estudiantes de ESO, también en el escolar, a través de sesiones de trabajo con especialistas en la gestión de conflictos relacionados con menores en la red. El tercer riesgo al que hacen referencia es el relativo al descontrol de la propia imagen; que es el menos percibido por los jóvenes. Concretamente, buena parte de los más pequeños (los de ESO) –tanto chicos como chicas– afirman que tienden a colgar casi impulsivamente (sin filtro) todas las imágenes que registran con sus dispositivos móviles cuando están en contextos de ocio con sus amigos o compañeros. En este punto, en los estudiantes de Bachillerato se detecta un mayor control de su imagen y, sobre todo, del endurecimiento de las condiciones de acceso a determinados contenidos de su identidad digital en redes sociales; aunque obviando, en muchos casos, los riesgos vinculados a la perdurabilidad de las imágenes.

5. Discusión

La brecha digital es una realidad: hay una diferencia fundamental en la manera en cómo se utiliza la tecnología por diferentes grupos de población de distintas edades (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009; Sánchez-Navarro y Aranda, 2013). Sin embargo, no debemos mitificar o sobrevalorar la capacidad de las nuevas generaciones. Tampoco podemos infravalorar la capacidad de los adultos. Existe un cierto peligro de estigmatización social cuando son calificados de inmigrantes o analfabetos.

La brecha digital, tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este artículo es móvil y, por consiguiente, se encuentra en un proceso continuo de mutación y redefinición (Busquet et al., 2012). Si en una primera etapa, el concepto de brecha digital estaba principalmente condicionado por el acceso o la falta de acceso y, por consiguiente, a la inclusión o exclusión con respecto a los entornos digitales; en la actualidad, la investigación en relación a este objeto de estudio revela la necesidad de poner el acento, cada vez más, en el aspecto cualitativo (y no cuantitativo) de la brecha digital. Es decir, la brecha digital se sitúa, cada vez menos en los índices de acceso y cada vez más en las condiciones de apropiación y uso. Este aspecto es especialmente relevante para comprender el choque cultural (y la distancia digital) que se produce en la escuela y, en consecuencia, los encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. A su vez, este aspecto pone de manifiesto que las causas profundas de dichos conflictos no dependen exclusivamente del factor tecnológico; por consiguiente, nuevamente la distancia digital identificada es, en muchos casos, una distancia generacional cultural, que tiene mucho que ver con las necesidades y los intereses que vehiculan las formas de uso y apropiación de las TIC (Ito y Boyd, 2008; Busquet et al., 2012).

De la investigación llevada a cabo se desprende la existencia de múltiples factores que inciden en la brecha digital: el género, la generación, el nivel cultural y educativo, etc. En este artículo hemos focalizado el interés en la brecha digital en el entorno escolar, pero lo cierto es que, si bien pudiera parecer que este tipo de brecha digital es exclusivamente generacional, contrariamente se detectan múltiples dimensiones entre las que hemos destacado las distancias (culturales) notables que existen entre los propios adultos y también entre los propios jóvenes. El fenómeno que analizamos es complejo y, en este punto, las etiquetas, los tópicos y los mitos existentes en torno a los denominados nativos e inmigrantes digitales no ayudan en el estudio de los conflictos digitales en el entorno escolar o familiar.

Las tecnologías que nos ocupan aquí son tecnologías de la información y de la comunicación, pero cada vez más, tecnologías de relación (Gabelas, Marta y Aranda, 2012); y es este tercer elemento lo que las diferencia cada vez más, lo que refuerza las distancias entre los jóvenes y sus adultos y, en buena parte, lo que a menudo motiva los desencuentros que se producen en la escuela o en el hogar. En la discusión sobre la brecha digital y los conflictos generacionales existen multiplicidad de dimensiones que pueden enriquecer la investigación y comprensión del fenómeno que nos ocupa. En este punto, un resultado significativo que se

desprende de los grupos de discusión –tanto de jóvenes como de adultos– es que la iniciación en redes sociales antes, incluso, de la edad mínima indicada se realiza, en multiplicidad de ocasiones, con un consentimiento y acompañamiento adulto. Por consiguiente, se detectan espacios de confianza, diálogo y negociación que sientan las bases para una comprensión más realista (y menos dramática) de la distancia generacional y, sobre todo, de la incorporación de los más pequeños al entorno virtual en el contexto familiar. Sin menoscabo de los casos en los que algunos padres o abuelos se adentran en el laberinto de las redes sociales e Internet de la mano de los más pequeños.

En el contexto escolar queda, sin embargo, un amplio camino por recorrer para incorporar ese factor relacional de las TIC en las aulas. Mientras los entornos virtuales sean espacios de prohibición (y no de diálogo, negociación y apropiación) será difícil acortar las distancias que provocan el choque de legitimidades entre “cultura escolar” y “cultura popular digital” que se desprende de los resultados de la investigación.

A su vez, uno de los principales retos se sitúa, también, en el terreno de las nuevas competencias básicas que cabe esperar que adquieran estos jóvenes a través del acompañamiento en el ámbito de la educación formal. De hecho, las carencias que detectan los profesores en la competencia digital de sus alumnos no parece ser una prioridad de los programas de estudios ni se encuentra con facilidad un espacio para su tratamiento y refuerzo en las aulas (Aparici et al., 2010; Ballano, 2010;). Que la educación en los entornos digitales sea concebida, a menudo, como una educación puramente tecnológica e instrumental es, también, un motivo más de frustración entre los alumnos. Estos últimos se cuestionan, a menudo, qué es lo que les puede aportar la escuela para desarrollarse mejor en este nuevo entorno digital que forma parte de su realidad cotidiana. Este aspecto, tal y como hemos subrayado con anterioridad, es especialmente relevante ya que contribuye a erosionar la legitimidad de la institución escolar y genera nuevos espacios de desencuentro entre profesores y alumnos.

6. Conclusiones

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que esta brecha digital generacional existe y en algunos casos se incrementa continuamente. Es por ello que hablamos de brecha móvil que cambia constantemente tanto en el tiempo como en el espacio.

Se detecta, a menudo, un discurso muy extendido sobre los peligros que comporta el uso de las TIC especialmente por parte de los jóvenes y adolescentes. La prensa, por ejemplo, se hace eco de los conflictos y las situaciones de peligro que conlleva la sociedad de la información. Se crean incluso situaciones de alarma o de “pánico moral”. Se habla mucho de problemas de acoso, acecho a la intimidad, pornografía. También se habla de adicción a los videojuegos o de dependencia a las redes sociales, etc. Y, si bien es cierto que la aproximación a las TRIC requiere de una actitud sensible y responsable ante estos nuevos riesgos, debemos evitar los extremos *tecnofóbicos* y apostar por una normalización de los

procesos de apropiación y uso. El acceso y participación en las redes – como se constata en nuestro trabajo– tiene una clara dimensión socializadora y lúdica. Creemos que no se puede continuar negando el potencial didáctico del juego y el valor socializador que puedan tener las TRIC. Desde nuestra perspectiva, se trata de una actividad cotidiana que, como cualquier otra, conlleva riesgos y requiere asumir responsabilidades.

Recomendamos, por tanto, actitudes más abiertas y comprensivas por parte de los adultos. En la medida de lo posible, los adultos deben estar dispuestos a colaborar y acompañar a los jóvenes tanto en el contexto familiar como escolar. Si bien es cierto que los jóvenes demuestran (y además reconocen) una cierta habilidad para llevar a cabo una primera aproximación instrumental de carácter intuitiva frente a cualquier dispositivo tecnológico, también es cierto (y en muchos casos son conscientes) de lo positivo de contar con el acompañamiento y asesoramiento adulto, sobre todo en lo relativo a un uso seguro de las redes sociales.

Estamos convencidos que los primeros resultados obtenidos en el proyecto nos permitirán abrir la puerta a nuevas líneas de investigación sobre las nuevas formas de convivencia y educación, donde los medios, la tecnología y las redes no son solamente concebidos como instrumentos que hay que aprender a utilizar, sino como entornos de convivencia que existen, que son característicos de la sociedad del siglo XXI, y que es necesario comprender a un nivel más vivencial.

7. Referencias bibliográficas

- [1] AGUADED, J.I.; TIRADO, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía, *Educación*, nº 41, pp. 61-90.
- [2] AGUADED, J.I. (2011). Media education: An International Unstoppable Phenomenon. The Work of the UN, Europe and Spain in the Field of Education", *Comunicar*, vol. 19, nº 37, p. 7.
- [3] APARICI, R. et al. (2010). La educación Mediática en la escuela 2.0. Recuperado el día 20 de octubre de 2013, http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio2010.pdf
- [4] ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J.; TABERNERO, C. (2009). Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España. Barcelona: Editorial UOC.
- [5] BALLANO, S. (2010). El papel de los medios de comunicación y las TIC en la educación formal. Aportaciones para la concreción de la alfabetización mediática. Málaga: II Congreso Internacional AE-IC.
- [6] BERGANZA CONDE, M.R.; RUIZ SAN ROMÁN, J.A. (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw-Hill.
- [7] BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

- [8] BUSQUET, J.; BALLANO, S.; MEDINA, A.; URIBE, C. (2012). "La dinámica de la Brecha digital entre Jóvenes, Padres y Profesores en España". En García, A. (Ed.) *Comunicación, Infancia y Juventud. Situación e investigación en España*. (pp. 39-55). Barcelona: UOC.
- [9] BUSQUET, J; MEDINA, A.; SORT, J. (2006). *La recerca en comunicació. Què hem de saber? Quins passos hem de seguir?* Barcelona: UOC.
- [10] BUSQUET, J; MEDINA, A. (2013). *Invitació a la sociologia de la comunicació*. Barcelona: Editorial UOC.
- [11] CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- [12] CASTELLS, M. et al. (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Ariel.
- [13] CRESCENZI, L.; ARAÜNA, N. y TORTAJADA, I. (2013). Privacy, self-disclosure and self-image of Spanish teenagers on social networking sites. The case of Fotolog" en: *Communication and Society/Comunicación y Sociedad*, vol. XXVI, n. 2, pp.65-78.
- [14] DEZUANNI, M. & MONROY, A. (2012). «Prosumidores interculturales»: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38>.
- [15] DOMINGO, M. & MARQUÉS, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37, 169-175, DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>
- [16] ELZO, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy. Bilbao: Fundación BBV.
- [17] FEIXA, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- [18] FAURE, E. et al. (1974). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid-Milán: Alianza/Unesco.
- [19] FERRÉS, J., AGUADED, I. & GARCÍA, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10 (3), 23-42. DOI: 10.7195/ri14.v10i3.201.
- [20] FERRÉS, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*, núm. 25, pp. 9-17.
- [21] FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. 2012. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, vol. 12, nº 38, pp. 75-82. Recuperado el día 10 de octubre de 2013, DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>.
- [22] GABELAS, J. A., MARTA, C.; ARANDA, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIN*, 9. Recuperado el día 23 de octubre de 2013, <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articulos/Article-Dani-Aranda.html>
- [23] GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

- [24] GRIERA, M. M.; URGELL, F. (2002). *Consumiendo religión. Nuevas formas de espiritualidad entre la población juvenil*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- [25] ITO, M. y BOYD, D. (2008). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, London: The MIT Press.
- [26] JACQUINOT, G. (1999). Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia". *Comunicar*, núm. 13, pp. 29-35.
- [27] JENKINS, H. y DEUZE, M. (2008). Convergence Culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, vol. 14, nº1, 5-12.
- [28] LIVINGSTONE, S. (2009). *Young People in the European Digital Media Landscape*. Sweden: International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- [29] LIVINGSTONE, S. (2011). Perspectiva democrática y crítica. Concepciones convergentes sobre alfabetización, *Infoamérica*, nº 5, pp. 25-36.
- [30] MARTA, C.; GRANDÍO, M.M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia, *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, Vol. 26, n. 2, pp. 114-130.
- [31] MARTA, C; GABELAS, J. (2013). Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian Comunicación. *Revista de Comunicación SEECI*, nº 31, Julio 2013. Madrid. Universidad Complutense, recuperado el 19 de octubre de 2013, en la siguiente dirección: [http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero 31/DATOS31.html](http://www.ucm.es/info/seeci/Numeros/Numero%2031/DATOS31.html)
- [32] MARTA, C.; MARTÍNEZ, E.; SÁNCHEZ, L. (2013). La 'i-Generación' y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti. *Comunicar*, 40, vol. XX, 41-48.
- [33] MASTERMAN, L. (1993). The Media Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22, pp. 5-14.
- [34] MAURI DE LOS RIOS, M. y FIGUERAS MAZ, M. (2012). Juventud y discurso mediático. El tratamiento periodístico de las personas jóvenes en los medios de Cataluña. *Revista Mediterránea de comunicación*, 3, pp. 39-58. Recuperado el día 22 de octubre de 2013, [http://mediterranea-comunicacion.org/index.php?journal=Mediterranea&page=article&op=view&path\[\]=29&path\[\]=33](http://mediterranea-comunicacion.org/index.php?journal=Mediterranea&page=article&op=view&path[]=29&path[]=33)
- [35] MERINO, L. (2010). *Nativos digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- [36] MOMINÓ, J.M; SIGALÉS, C.; MENESES, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.

[37] MORENO, A.; LÓPEZ, A.; SEGADO, S. (2012). *La transició dels joves a la vida adulta. crisi econòmica i retard en l'emancipació*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".

[38] OROZCO, G. (1999). Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina. *Comunicar*, núm. 13, pp. 23-27.

[39] PÉREZ TORNERO, J.M (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, nº 24, pp. 21-24.

[40] PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado el día 10 de octubre de 2013, <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.

[41] SÁNCHEZ-NAVARRO, J. & ARANDA, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes Españoles. *El profesional de la información*, vol. 20, nº1. Recuperado el día 23 de octubre de 2013 <http://eprints.rclis.org/15332/1/032-037.pdf>.

[42] SÁNCHEZ-NAVARRO, J.; ARANDA, D. (2013). Messenger and social network sites as tools for sociability, leisure and informal learning for Spanish young people". *European Journal of Communication*, nº1, pp. 67-75. DOI: 10.1177/0267323111432411.

[43] TAPSCOTT, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital: La generación net*. Bogotá: McGraw-Hill.

[44] TUCHO, F. (2006). La Educación en Comunicación como eje de una Educación para la Ciudadanía". *Comunicar*, nº. 26, pp. 83-88.