

## LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA COMUNICACIÓN DE JÓVENES Y ADOLESCENTES. USOS Y DISCURSOS

**Antonio M. Bañón Hernández<sup>1</sup>**

Universidad de Almería  
amhernan@ual.es

### Resumen

Tras reflexionar sobre la comunicación juvenil y los nuevos medios de comunicación, en este artículo analizaremos, a partir de un cuestionario presentado a alumnos españoles matriculados en dos centros de enseñanza secundaria de la provincia de Almería (España), por un lado, el dominio que dicen tener nuestros jóvenes y adolescentes de las nuevas tecnologías en comparación con los adultos, haciendo especial referencia a sus padres y a sus profesores; y, por otro lado, el tipo de conexión a Internet del que disponen estos jóvenes, los usos que dan a esa conexión y el tiempo que suelen dedicar al día a navegar por la Red. El cuestionario ha sido respondido, en primer lugar, por alumnos y alumnas de un instituto público situado en una ciudad del poniente almeriense, en donde aparece un notable porcentaje de alumnos inmigrados de otros países o que pertenecen a familias cuyos padres inmigraron a Almería años atrás. Y, en segundo lugar, por jóvenes de un instituto concertado de la capital almeriense en donde el perfil del alumnado es, en principio, muy diferente, dado que, entre otras cosas, apenas hay presencia de chicos y chicas de origen inmigrante.

**Palabras-clave:** Discurso juvenil y adolescente; Internet; Nuevos medios de comunicación; Competencia tecnológica; Brecha tecnoeducativa.

### Abstract

*New technologies and communication among young people. Use and discourse.* Based on the results of a questionnaire administered to Spanish students enrolled in secondary education centres in the province of Almeria (Spain), the article

---

<sup>1</sup> Departamento de Filología. Facultad de Humanidades. Universidad de Almería (España). Carretera de Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano 04120 Almería.



reflects on how much our young people know about social communication tools, the extent of their participation and the subjects they explore; and on their discourse in regard to the existence or not of a generation shock between them and their parents and teachers materialised in the form of a widening technological gap. The first questionnaire was administered to male and female students of a public institution located in the west of Almeria where there is a very high percentage of immigrant students from other countries or children of immigrant parents that settled in Almeria some years ago. The second was completed by students in a partly private educational institution in the Almerian capital, where the profile of the student body is very different, in that boys and girls with an immigrant background are merely present, not predominant. We will compare the responses of the two groups of youngsters in regard to the use they make of new technologies to communicate and also their discourse in regard to the new information and communication technologies (e-mail, short message systems, mobile phones, chats, social networking via internet, video consoles and on-line video games, audio-visual platforms and forums).

**Keywords:** Young people; Discourse; Information and Communication Technology – ICT; Technology use; Technical-educational gap.

### Resumo

*As novas tecnologias e a comunicação de jovens e adolescentes. Usos e discursos.* Com base em reflexões sobre a comunicação juvenil e os novos meios de comunicação, neste artigo analisaremos os resultados de um questionário aplicado a estudantes espanhóis, matriculados em dois centros de ensino secundária de Almería (Espanha). A pesquisa, por um lado, focaliza, em comparação com os adultos (em especial pais e professores) o domínio das novas tecnologias que nossos jovens e adolescentes afirmam ter e, por outro lado, o tipo de conexão à Internet de que os jovens dispõem, os usos dessa conexão e o tempo que costumam dedicar à navegação na rede. O instrumento de coleta de dados foi respondido, em primeiro lugar, por alunos/as de um estabelecimento público, localizado numa cidade a oeste de Almería, onde existe elevado percentual de alunos imigrantes de outros países ou que pertencem a famílias cujos pais imigraram para Almería alguns anos atrás. Em segundo lugar, o instrumento foi aplicado aos jovens de um instituto conveniado da capital almeriense, cujo perfil é, em princípio, muito diferente, já que, entre outros aspectos, apenas estão matriculados jovens de origem imigrante.



**Palavras-chave:** Discurso juvenil e adolescente; Internet: Novos meios de comunicação; Conhecimento de tecnologias; Hiato tecno-educativo.

### **Tecnologías de La Comunicación, Generaciones y Educación**

Los estudios sobre el lenguaje juvenil tienen una larga tradición entre los investigadores interesados por el análisis del discurso y de la comunicación (Rodríguez, 1989 y 2002, por ejemplo). La aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación ha multiplicado ese interés, dado el protagonismo que los jóvenes están teniendo en su desarrollo y en la aplicación, en ellas, de, por ejemplo, procesos de creatividad comunicativa, como los que se refieren a las pautas aplicadas a los SMS (Betti, 2006; Fabbroni, 2007), y también de emotividad lingüística como la que se observa en, por poner sólo un ejemplo, los comentarios de los denominados *fotologs* (Parini, 2009). Desde una mirada diferente, también se ha indagado sobre nuevos medios de comunicación y promoción, entre jóvenes y adolescentes, de hábitos de comunicación agresivos y violentos (Williams y Guerra, 2007). Pero es importante estudiar también cuidadosamente la repercusión que las nuevas tecnologías tienen sobre esos jóvenes y adolescentes en tanto que protagonistas fundamentales del proceso educativo, de enseñanza y de aprendizaje, interactuando con otros agentes también principales en este sentido: los profesores y los padres. Lo habitual está siendo ofrecer una valoración positiva de la presencia de las nuevas tecnologías, pero no está siendo tan habitual reflexionar sobre si esa presencia está suponiendo algún tipo de distanciamiento, de brecha o de ruptura entre esos protagonistas.

Para que las interacciones comunicativas puedan desarrollarse de forma exitosa, es necesario contar con una base común que compartan todos los interlocutores. Esa base no sólo se refiere a contenidos verbales *comprensibles*, sino también a herramientas de comunicación *compatibles*. Si se desea que esas herramientas puedan ser compartidas, los protagonistas tienen que estar adecuadamente adiestrados en sus usos. Ahora bien, esto no siempre es así cuando hablamos de las nuevas tecnologías de la comunicación. No basta con disponer de los dispositivos adecuados; hay que saber utilizarlos. Cuando no existe esa competencia tecnológica, que es muchas veces competencia digital, hay varias soluciones posibles: excluir o sentirse excluido de las interacciones instrumentalmente mediadas de esta forma, generar procedimientos complementarios de acomodación tecno-comunicativa,



o bien ofrecer la formación necesaria para utilizar de forma pertinente esos dispositivos. La pertinencia implica no sólo el cómo, sino también el para qué. Es muy diferente analizar las repercusiones de estos problemas cuando hablamos de interacciones comunicativas cotidianas a cuando hablamos de interacciones comunicativas en contextos escolares. Las consecuencias, en el segundo caso, serán socialmente más relevantes.

Si no se actúa de forma constructiva (formando o pidiendo formación), el *distanciamiento* entre colectivos o entre interlocutores puede llegar a ser una *brecha* y, en el peor de los casos, acabar siendo una *ruptura*. Son tres grados distintos de *separación*. Evitar el distanciamiento es importante, generar puentes que alivien la brecha también, pero lo verdaderamente importante, en nuestra opinión, sería poner todos los medios para que no hubiese una ruptura tecnológica, generacional y comunicativa entre profesores y alumnos. No basta con pensar que las nuevas generaciones de profesores ya estarán habituadas al uso de estos medios y que basta con dejar pasar el tiempo, porque esto genera también una situación compleja entre los profesionales de los centros educativos (incluidas las universidades) y que Georges (2007: 108) refleja muy bien cuando dice que “la evolución técnica ha generado un cuerpo de docentes desiguales frente a los nuevos medios de comunicación”. Es posible que dentro de unos años esos mismos profesores estén desactualizados de alguna forma. Hay que evitar la exclusión de profesores que ya han iniciado el proceso de distanciamiento. En el fondo, estamos hablando también de generar hábitos actitudinales que no lastimen la imagen de excelentes profesores ante alumnos que puedan ser, a veces, incapaces de valorar en sus justos términos la importancia de los medios y, sobre todo, que los medios y los soportes comunicativos, con ser muy importantes, no lo son todo en los procesos formativos y comunicativos. Los gestores educativos también tendrían que ser conscientes de esto mismo y reflexionar sobre la existencia o no de un proceso de mitificación de lo digital (Manovich, 2001: 52-ss.), tan dañino como los prejuicios hacia lo digital. ¿Lleva razón Antonio Núñez (2005: 43) cuando dice que hoy “hay un gran interés por conocer y dominar los medios técnicos, pero quizás hay menos insistencia en ejercitar la reflexión y el pensamiento”? Y por otro lado, ¿es cierto que se producen, como indica Cabero (2005: 29), “muchas conductas de satanización de los nuevos medios” que vienen “más del desconocimiento y de la incertidumbre hacia su utilización que de la realidad”?

Hasta hace apenas veinte años, era frecuente hallar en los trabajos elaborados

desde una perspectiva sociológica referencias muy claras a la incomunicación entre padres e hijos (entre jóvenes y adultos, en realidad) como ejemplo evidente de la existencia de una *brecha generacional*. Esa brecha, en teoría, se ha ido aliviando en las últimas dos décadas; los padres y los hijos, los adultos y los jóvenes parecen haber establecido más puentes para la comunicación. Pero hay otros factores de interés que han aparecido también en estas últimas décadas y que han tenido una clara repercusión sobre las interacciones comunicativas protagonizadas, total o parcialmente, por jóvenes; nos referimos, por un lado, a la reducción del tiempo que las familias dedican a hablar entre ellos debido, entre otras cosas, a la diversificación del perfil laboral de los progenitores y a la extensión de la formación de los hijos en numerosas actividades extraescolares (no todas ellas muy necesarias y que, en todo caso, aseguran mantener a los chicos ocupados); y, por otro lado, a la poderosa irrupción de las nuevas tecnologías de comunicación, de información y de ocio, que son vistas por todos como una nueva manera de mantener ocupados a los hijos, pero también como una necesidad marcada por los nuevos tiempos y que delimita, en parte, la futura inserción laboral, social y educativa de los jóvenes. Es una de las muchas paradojas derivadas de la *tecnofilia* claramente manifestada en este ámbito.

Como consecuencia, la brecha generacional es en la actualidad y muy por encima de cualquier otra cosa, una *brecha tecnológica* (de la que la denominada *brecha digital* sería sólo una muestra): jóvenes y adolescentes son, especialmente en la clase media de los países ricos<sup>2</sup>, expertos usuarios de, por ejemplo, consolas, teléfonos móviles e Internet. Podríamos hablar de una auténtica *generación TIC* al referirnos a los jóvenes que están accediendo a las universidades españolas. Mucho más claro aún se observa esta misma circunstancia en los centros de enseñanza secundaria. Además, suelen mostrar gran pericia en la combinación de esas tres herramientas de comunicación. Esas habilidades y competencias comunicativas, basadas en el medio utilizado, no se muestran entre la población menos joven, entre esos padres que compran a sus hijos los aparatos, pero que, por su parte, no son capaces de manejar (en toda su intensidad) esos aparatos que compran. Es una consecuencia de lo que, en ocasiones, se denomina *superdotación tecnológica*. “Al mismo tiempo, si tenemos en cuenta la facilidad con que los jóvenes utilizan las nuevas tecnologías, frente a la torpeza con que se enfrentan ante ellas por lo general

---

<sup>2</sup> Evidentemente, también hay una brecha digital entre países ricos y pobres (véase la entrada de Leslie Regan Shade (2003: 138-139) en la *Encyclopedia of new media*). En esta misma enciclopedia, el lector encontrará referencias a brecha digital derivada del hecho de pertenecer a determinada etnia (Lind, 2003) o del hecho de ser hombre o mujer (Featherly, 2003).



los adultos, llegamos a la conclusión que se está produciendo una auténtica brecha digital entre los primeros y los segundos” (Cabero, 2005: 29). Esto indica que la noción de *brecha digital* no debe ser interpretada únicamente en términos de *acceso*, sino también de *competencia instrumental*, de “capacidad para aprovechar adecuadamente las posibilidades que ofrecen estas nueva tecnologías” (Sanz, 2006: 277).

Pero hemos de volver al consumo, puesto que es un consumo muchas veces inducido, pero no realizado directamente por los propios adolescentes o jóvenes. ¿Qué lectura podemos hacer de este asunto? Adolfo Perinat (2003:78) ofrece un planteamiento muy interesante, que responsabiliza por igual a progenitores y a adolescentes: “El interrogante psicológico que se plantea es si la escalada en el consumo y la casi seguridad de que los objetos se consiguen o se renuevan gracias a la buena disposición paterna permite a los adolescentes evaluar su coste, no en cifras (sus padres se las hacen saber) sino en esfuerzos y sacrificios o como el tributo que pagan los padres para mantener algún vínculo con ellos. En último término habría que preguntarse si todo esto no contribuye a que los adolescentes crezcan con una concepción mágica y egocéntrica: todo al alcance y sin contrapartida”. ¿Educa la escuela en este tipo de cosas?

Andrew Flanagin y M. Metzger (2008: 6) hablan de esta generación nacida a partir de los años ochenta, esa generación de ‘nativos digitales’ (frente a ‘inmigrados digitales’ o simplemente ‘ciudadanos no digitales’), que acuden a fuentes de información digitales de forma prioritaria, tanto para búsquedas relacionadas con la escuela como para otras de carácter personal, cosa que no sucede con ninguna generación anterior. David Buckingham (2006: 1) también recuerda distintas denominaciones para esta generación que han ido apareciendo de forma sucesiva, y que incluyen los hábitos de uso de Internet, pero también de videojuegos y de teléfono móvil: ‘digital generation’, ‘Nintendo generation’, ‘Playstation generation’, ‘net generation’, ‘thumb generation’. Tampoco es mala opción la propuesta por Petit y Virdó (2006): ‘generación tecnocultural’; refleja, mucho mejor que otras, el que no sólo las habilidades tecnológicas determinan la identidad del grupo, sino también la capacidad para generar formas propias y contenidos propios.

En todo caso, este perfil generacional se ha proyectado, evidentemente, en las aulas, pasando previamente por la familia. Seymour Papert (1996) ha hablado, de hecho, de ‘digital generation gap’. No sería exagerado hablar, en nuestra opinión y haciendo referencia exclusivamente a los usos tecnológicos, de una tercera brecha,



consecuencia de las anteriores: la *brecha educativa*. Una brecha que puede abordarse desde perspectivas muy diversas. Una de ellas es la que ofrecen, por un lado, Antonio M. Battro y Percival Denham (1997: 61-62), cuando afirman que mientras que la tecnología evoluciona a una gran velocidad, tan grande que cuesta trabajo identificar sus rumbos, su calidad o sus aplicaciones educativas, la propia educación se mueve a un ritmo muy lento. El resultado es que “la brecha entre la tecnología y el proceso educativo se hace cada día más amplia”. Por otro, David Buckingham (2005: 159) advierte que estas tecnologías pueden poner en entredicho los límites entre “la institución de la escuela y los demás contextos, hoy ya numerosos, en que puede tener lugar algún tipo de aprendizaje”. Y añade: “Ciertas formas tradicionales de enseñanza, que implican la transmisión de un cuerpo fijo de información, han perdido en gran parte su validez en este contexto”.

Talvez parte de ese protagonismo también se deba a la intensificación de los procesos de aprendizaje paralelos a la escuela como consecuencia de la deslocalización y de la ausencia también de límites temporales. Con la Red, dice Antonio Núñez (2005: 46), “la obtención de conocimiento se independiza del tiempo y del lugar”. Y, finalmente, Henry Giroux (2003: 39) declara de forma contundente: “Estos lugares tecnológicos producen unas pedagogías públicas y deben considerarse seriamente como tecnologías productoras de conocimiento y esferas que exigen, tanto a los jóvenes como a los adultos, nuevos tipos de aprendizaje y de destrezas críticas. Muchos educadores y adultos tienen que redefinir su propia comprensión de las nuevas tecnologías y de las nuevas alfabetizaciones que han producido. Los nuevos medios de comunicación, incluyendo Internet y la cultura informática, han de convertirse en objetos serios de análisis educativo y de aprendizaje, sobre todo en las escuelas elementales y públicas”.

Pero otra lectura de la *brecha tecno-educativa* sería la siguiente: alumnos y profesores intercambian papeles, con mucha frecuencia, cuando se trata de hablar sobre nuevas tecnologías o de utilizar esos nuevos medios de información, comunicación y ocio. Dicho de otra forma: son los alumnos los que, a veces, enseñan a sus profesores cuáles son los instrumentos disponibles, cómo se manejan o cómo se combinan entre sí. Hay dos maneras de valorar esta nueva situación: positiva o negativamente. Si los nuevos modelos educativos insisten en la importancia de incorporar al discente en el proceso educativo, es evidente que aquí tendríamos una línea para hacerlo, cumpliendo, de paso, con otro requisito frecuentemente mencionado para mejorar la interacción en contextos educativos: el desarrollo de



fórmulas que motiven a los alumnos a implicarse más y mejor. Pero, por otro lado, este cambio de roles genera en algunos profesores dudas sobre su labor. Son profesores que se sienten desubicados ('sobrepasados' dice Georges, 2007: 108) que pueden acabar, si no analizan la situación de forma equilibrada, desmotivados, al sentir que se han quedado atrás en un aspecto que tanto interés despierta en toda la sociedad (ellos incluidos, claro está) y sobre el que no van a poder actualizarse. La propia administración educativa les pide cada vez mayor esfuerzo en este sentido y eso les confirma una idea muy extendida entre los docentes con este perfil: la educación se está deshumanizando y no se valora adecuadamente la experiencia de los profesionales. Aunque sería lícito exigirles más capacidad de adaptación a los nuevos tiempos, también habría que reflexionar sobre si no les falta, en cierta medida, razón y, en todo caso, sobre cuál debería ser su sitio en el proceso educativo actual.

Ahora bien, ¿el evidente progreso en la competencia instrumental por parte de los jóvenes se corresponde también con una mejor formación, por ejemplo, en el dominio de los contenidos o en su consumo desde una perspectiva crítico-constructiva? En el fondo, estamos hablando de *credibilidad* a través de los medios digitales; y es muy alta la credibilidad que los jóvenes conceden a este tipo de medios (Flanagin y Metzger, 2008: 7). Hace apenas un mes, le dije a mi hijo de quince años que tenía la sensación de que concedía mayor credibilidad a Google que a mí. Me dijo que no podía contradecirme porque a mí me concedía mucha credibilidad. No me quedó muy claro si estaba bromeando o no. La semana pasada pude leer un trabajo de Eastin (2008: 29), sobre la percepción que los jóvenes tienen de la idea de credibilidad y, justamente, hablaba también de su hijo, en este caso de cuatro años de edad. Eastin (2008: 29) le propuso a su niño que escribiese sobre la pantalla su nombre propio y fue diciendo despacio cada una de las letras para facilitarle la tarea. Cuando apareció el nombre en la pantalla (Johnathan), el hijo advirtió a su padre de la existencia de un error; según él, el padre se había equivocado al deletrear el nombre porque en el ordenador aparecía una línea roja debajo. Son, en efecto, anécdotas, pero hay quien puede sentir que expresan bien cómo el criterio cotidiano de *autoridad* (y de *credibilidad*) está cambiando notablemente a causa de la inserción de los nuevos medios de comunicación en los hábitos informativos y recreativos de los jóvenes. Pero también puede estar cambiando el criterio de autoridad en ámbitos menos cotidianos, más institucionales, como el de la escuela (entendida como espacio de instrucción de todos los niveles educativos, también, si se nos permite, la universidad). El 3 de noviembre de 2009, el semiólogo italiano Paolo Fabbri impartió un seminario en la



Universidad Autónoma de Barcelona en donde hablaba sobre redes y nuevos medios de comunicación. En un momento de su intervención, afirmó lo siguiente: “La Wikipedia es hoy para los jóvenes una fuente de conocimiento y verdad absoluta, como en su tiempo lo fueron El capital, de Marx o el *Evangelio de San Lucas*”<sup>3</sup>. Puede tener mucho de estrategia retórica (y lo tiene) esta afirmación, pero no cabe duda, en todo caso, de que es una forma muy expresiva de representar una realidad: la autoridad y la credibilidad que –insistimos– jóvenes y adolescentes otorgan a la información de Internet, a pesar de la especial naturaleza de la información que aparece, por ejemplo, en esa enciclopedia global.

Lo mismo debemos decir con respecto al criterio de responsabilidad. En la Red, se ha diluido de forma sorprendente el concepto de *responsabilidad* asociada, por ejemplo, a *autoría* y *anonimato*. Evitar responsabilidades, asumir responsabilidades, ceder responsabilidades, etc. tienen que ser procesos de los que los jóvenes usuarios de Internet sean conscientes, tanto si actúan como protagonistas de esos procesos como si lo hacen como analizadores de la realidad comunicativa a partir del marco que les pueda ofrecer la enseñanza reglada disciplinar (clase de lengua sobre medios de comunicación, por ejemplo) e interdisciplinar (actividades de carácter transversal)<sup>4</sup>. Igual sucede con los procesos de asunción o de identificación de las *intencionalidades*.

### El Cuestionario y La Muestra

Si, como dice María Victoria Aguiar (2005: 93) las nuevas tecnologías van a influir en el proceso de socialización y en el proceso de aprendizaje, parece claro que habrá que diseñar un marco socio-comunicativo y educativo acorde con esta influencia. Y el primer paso, en mi opinión, sería potenciar los estudios de diagnóstico de los hábitos de uso de los jóvenes y adolescentes a propósito de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como de la posesión o no de los dispositivos adecuados.

En este sentido, hemos utilizado una muestra de alumnos y de alumnas

---

<sup>3</sup> <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/noticias/el-semiologo-paolo-fabbri-reflexiona-sobre-el-impacto-que-las-redes-como-wikipedia-tienen-e>.

<sup>4</sup> “Sin embargo, las nuevas tecnologías cuestionarán inevitablemente las fronteras de los ‘medios’ como área perfectamente delimitada del currículo –fronteras que de todos modos son problemáticas–. A medida que los medios convergen, la lógica para separar medios verbales y visuales, o tecnologías electrónicas y tecnologías no electrónicas, se verá sometida cada vez a más presión. Con el tiempo, las fronteras entre áreas anteriormente bien delimitadas del currículo (...) puede llegar a parecer completamente obsoletas” (Buckingham, 2005: 158).



pertenecientes a dos centros educativos de la provincia de Almería (España): el Instituto La Mojonera y el Instituto La Salle<sup>5</sup>. El primero está situado en el poniente de la provincia, una zona con un alto índice de presencia de alumnado perteneciente a familias inmigradas de otros países y en donde la actividad económica fundamental es la derivada del trabajo agrícola bajo plástico. El segundo es un centro educativo concertado, situado en el centro de la ciudad de Almería y en donde apenas hay alumnado procedente de familias inmigradas. En el siguiente cuadro ofrecemos los datos sobre cada uno de los testigos: centro educativo, edad, sexo y lugar de nacimiento.

T.	E.	S.	LUGAR NACIMIENTO	T.	E.	S.	LUGAR NACIMIENTO
1	13	Mujer (M)	Badalona (Barcelona)	39	15	M	Almería
2	12	M	El Ejido (Almería)	40	16	H	Almería
3	12	Hombre (H)	El Ejido (Almería)	41	16	M	Almería
4	12	M	Rumanía	42	14	M	Almería
5	12	M	Colombia	43	14	H	Almería
6	13	H	El Ejido (Almería)	44	14	H	Almería
7	13	M	El Ejido (Almería)	45	14	H	Almería
8	13	M	Marruecos	46	14	M	Almería
9	13	M	Granada	47	15	H	Almería
10	12	H	El Ejido (Almería)	48	14	M	Almería
11	13	H	La Mojonera (Almería)	49	14	M	Almería
12	13	H	Almería	50	14	H	Almería
13	12	M	Guinea Bissau	51	15	H	Almería
14	13	H	Guinea Bissau	52	15	M	Río de Janeiro (Brasil)
15	13	M	Guinea Bissau	53	15	M	Almería
16	13	M	El Ejido (Almería)	54	15	M	Sofía (Bulgaria)
17	16	M	Guinea Bissau	55	14	M	Almería
18	15	H	Almería	56	14	M	Madrid
19	17	H	Almería	57	14	M	Granada
20	15	H	Almería	58	15	H	Granada
21	16	M	Rusia	59	15	M	Almería
22	16	M	Almería	60	16	M	Almería
23	15	H	Almería	61	14	M	Almería
24	16	H	Almería	62	15	H	Granada
25	16	H	Almería	63	14	H	Almería
26	15	M	Almería	64	15	M	Almería
27	15	M	Almería	65	15	H	Almería
28	16	H	Almería	66	15	M	Almería
29	16	M	Almería	67	15	H	Madrid
30	16	H	Granada	68	15	M	Almería
31	16	H	Almería	69	14	M	Almería
32	16	M	Almería	70	16	M	Almería
33	16	H	Mallorca	71	15	M	Almería
34	16	H	Almería	72	15	M	Almería
35	16	H	Almería	73	15	H	Almería
36	16	H	Almería				
37	16	M	Rabat (Marruecos)				
38	15	M	Almería				

Tabla 1. Caracterización básica de los alumnos encuestados

<sup>5</sup> Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las profesoras Inmaculada Urán (La Salle) y María del Rosario Fernández (La Mojonera) por la gran ayuda que me han prestado para la elaboración de este trabajo.



Veamos algunos datos, ahora, sobre los dos municipios elegidos para hacernos una idea de su perfil poblacional en la actualidad (IEA, 2010: 16 y 20):

	Población Total 2009	Porcentaje de menores de 20 años 2009	Porcentaje de mayores de 65 años 2009	Población extranjera residente 2009	Alumnos por profesor en Educación Básica 2007-2008
Almería	188.810	22,74	13,56	19.265	14,1
La Mojonera	8.301	28,30	7,07	2.658	13,7

Tabla 2. *Caracterización básica de los municipios de referencia*

Como puede apreciarse, el porcentaje de población menor de 20 años en La Mojonera es sensiblemente superior al de Almería y mucho menor el porcentaje de población mayor de 65 años. Los datos referidos al número de personas inmigradas en el caso del municipio del poniente almeriense explican estos datos, sin duda. El índice de alumnos por profesor en la escuela de nivel primario es muy similar en un caso y en otro. Hemos unido los datos de uno y otro centro para que los resultados puedan ser más diversos y representativos, y para realizar, en algún momento, alguna comparación. Las edades de referencias han sido entre 13 y 16 años (hay un testigo que tiene 17), ya que era nuestra intención estudiar los hábitos comunicativos de los adolescentes y post-adolescentes. Finalmente, tenemos 24 cuestionarios completados por alumnos del I.E.S. La Mojonera y 49 cuestionarios completados en el instituto de la capital de la provincia. 73 alumnos en total, cuyo perfil hemos podido ver en la tabla 1.

### **Presentación e Interpretación de Los Datos**

Esa encuesta estaba diseñada con el objeto de intentar dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿Creen los alumnos que su dominio de las nuevas tecnologías de la comunicación es superior a la de sus padres y a la de sus profesores? ¿Cómo expresan, si lo hacen, esa superioridad? ¿Tienen, en su mayoría, conexión a Internet (por cable o *wifi*) en casa? ¿Tienen teléfono móvil? ¿Siguen sistemas especiales de escritura abreviada para enviar mensajes cortos? ¿Utilizan el chat, el correo electrónico, los blogs, Facebook o Twitter? ¿Y los padres? ¿Con qué finalidad? ¿Consultan Youtube? ¿Disponen de dispositivos para reproducir música y vídeos o videoconsolas? ¿Suelen escuchar la radio o ver la televisión?

En este artículo nos vamos a detener únicamente en las primeras ocho



preguntas del cuestionario, las relacionadas con la comparación de competencias y con el tipo de conexión, el motivo por el que se realiza la conexión y el tiempo de dedicación. Queda para un posterior trabajo el análisis del resto de bloques temáticos.

<b>BLOQUE I. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS</b>
Edad Curso Sexo Lugar de nacimiento Centro de estudio
<b>BLOQUE II. COMPARACIÓN DE COMPETENCIAS</b>
(1) ¿Crees que los jóvenes y adolescentes tienen un dominio de las nuevas tecnologías de comunicación mayor que el de los adultos? Explica brevemente tu respuesta. (2) ¿Tienes tú un dominio de las nuevas tecnologías de comunicación superior al de tus padres? Explica brevemente tu respuesta. (3) ¿Y al de tus profesores? Explica brevemente tu respuesta.
<b>BLOQUE III. CONEXIÓN A INTERNET Y TIEMPO DE DEDICACIÓN</b>
(4) ¿Tienes conexión a internet en casa? (5) ¿Es conexión por wifi? (6) ¿Para qué utilizas Internet? (7) ¿Cuánto tiempo al día dedicas a navegar por Internet? (8) ¿Consultan tus padres Internet con frecuencia? ¿Para qué?

Tabla 3. *Cuestionario estructurado por bloques y preguntas*

### *Comparación de Competencias*

Estos son los datos procedentes de las tres preguntas del bloque II, referido a la comparación de competencias tecnológicas entre los jóvenes y adolescentes, por un lado, y sus padres y profesores, por otro. En horizontal encontramos el número de pregunta y la respuesta<sup>6</sup>; en vertical, el número del testigo:

Como puede comprobarse, 67 testigos opinan que los jóvenes y adolescentes tienen un mayor dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que los adultos. Es una cifra contundente. Cuando pasamos a comprobar cómo se materializan esas comparaciones generales en el ámbito familiar y educativo, 56 testigos indican que tienen más dominio de las tecnologías analizadas que sus padres. Los que opinan que no es así lo hacen, normalmente, según cuentan, porque sus padres se dedican a profesiones en las que el uso del ordenador es frecuente. Con respecto a los profesores, 11 creen que tienen más competencia, 16

<sup>6</sup> [S]: Sí. [N]: No. [D]: Depende. [=]: igual; [-]: No sabe, no contesta.



creen que no es así y 22 responden que depende de los profesores. En éste último caso, la justificación llega cuando se indica que hay profesores que se dedican a impartir materias relacionadas con informática (T.40, T.43 y T.49, por ejemplo) y (esto es muy relevante) también si se habla de profesores más jóvenes: “No sabría responder con seguridad, pero depende de la edad del mismo [del profesor]” (T.28); “Depende de la edad del profesor” (T.36); “Depende de la edad que tengan [los profesores]” (T.41); “De algunos sí, de los más mayores” (T.48). T.52 alude a ambas cosas, a la asignatura que imparta y a la edad.

	1	2	3		1	2	3		1	2	3
1	S	N	-	26	S	=	S	51	S	S	-
2	S	S	N	27	S	D	-	52	S	S	D
3	S	S	N	28	S	S	D	53	S	D	D
4	N	S	N	29	S	S	D	54	S	S	S
5	N	S	N	30	S	S	S	55	N	=	-
6	S	N	N	31	S	S	D	56	S	S	-
7	S	-	-	32	S	S	-	57	S	D	D
8	N	S	N	33	S	N	D	58	S	S	S
9	S	N	-	34	S	S	N	59	S	S	-
10	S	S	N	35	S	S	-	60	S	S	N
11	S	S	N	36	S	=	D	61	S	S	S
12	S	S	N	37	S	S	D	62	S	S	-
13	S	S	D	38	S	S	-	63	S	S	D
14	S	S	S	39	S	S	N	64	S	S	-
15	S	S	N	40	S	S	D	65	S	S	N
16	S	S	S	41	S	S	D	66	S	S	-
17	S	S	D	42	S	=	N	67	S	N	S
18	S	S	D	43	S	S	D	68	S	N	N
19	S	S	-	44	S	S	-	69	=	S	S
20	S	S	=	45	S	S	-	70	S	S	-
21	S	S	-	46	S	=	D	71	=	=	D
22	S	S	-	47	S	S	S	72	S	S	-
23	S	S	-	48	S	S	D	73	S	S	S
24	S	S	-	49	S	S	D				
25	S	S	D	50	S	D	D				

Tabla 4. *Respuestas al bloque II*

La competencia metacomunicativa de los jóvenes y de los adolescentes siempre ha sido muy alta (Bañón, 1993) y, en este caso, parecen tener clara la existencia de una asociación entre brecha tecnológica y brecha generacional (en el ámbito educativo). Llama la atención también el que 10 de los testigos de La Mojonera no crean tener más dominio que sus profesores, lo que expresa un porcentaje mucho más alto que el de los alumnos de La Salle. Pero es curioso, igualmente, que al argumentar su respuesta, algunos de esos alumnos indican que a los mayores “hay



que respetarlos”. Es decir, existe la posibilidad de que algunas respuestas estén motivadas no en la creencia de que no se tenga más dominio, sino en la determinación de no resultar descorteses con respecto a la imagen de los adultos (padres y profesores, preferentemente). Otros no dudan en mostrar esa misma descortesía. El testigo 13 dice que sabe manejar mejor las nuevas tecnologías porque los adultos “no saben hacer nada”. El testigo 23 firma que sus padres “no se molestan en usarlas”. El testigo 16 dicen que cree que tiene más dominio que sus profesores porque “algunos están empana(d)os”. El 26 simplemente dice: “Somos superiores en las tecnologías respecto a nuestros profesores”. “Mayoritariamente, sí”, responde T.50 a la tercera pregunta. “Pienso que los alumnos tienen más nivel” (T.49). Este tipo de afirmaciones nos llevan a pensar que no sólo hablamos de distancia, de brecha o de ruptura tecnológica, sino que hay también otro tipo de actitudes de valoración entre personas o grupos. Merece la pena destacar la respuesta de T.62 a la pregunta 3: “No lo sé, ya que nunca los he visto con un ordenador en sus manos”. Ese ‘No lo sé’ es una respuesta frecuente en nuestra muestra (18 en total) y resulta llamativo ya que se supone que la inserción de las nuevas tecnologías en los centros educativos está siendo algo habitual, pero, cuando acudimos a la realidad, nos damos cuenta de que no es tanto así si los alumnos no han podido comprobar las destrezas básicas de sus profesores en el día a día del proceso educativo.

El testigo 23 indica que cuando sus padres necesitan conectarse a Internet es él quien tiene que ayudarles; también lo dice el testigo 58. Y el testigo 56 recuerda, justamente, que muchas veces tienen (los alumnos) que ayudar a los profesores con el ordenador en las clases. Jóvenes y adolescentes, pues, actúan, en ocasiones, como mediadores entre las nuevas tecnologías y sus padres o sus profesores. Es importante saber cómo se interpreta eso en el contexto familiar y escolar, y si afecta, de alguna manera, a supuestos niveles de ‘poder’ existentes. El testigo 26 responde así a la primera pregunta: “Por supuesto que los jóvenes tenemos un mayor dominio respecto a las tecnologías que los adultos, ya que somos la generación digital”. Parece que la etiqueta ha sido aprehendida por algunos de los etiquetados y que se sienten cómodos con ella. En realidad, algunos se refieren a un mayor dominio tecnológico, pero no siempre acompañado por un mayor dominio técnico (arreglar problemas con los ordenadores, por ejemplo); así lo defiende T.53.

En todo caso, hay alumnos que, cuando declaran tener más dominio que los adultos, lo justifican por el hecho de “haber nacido en esta época” o “estar viviendo en la era de las tecnologías”, en los “nuevos tiempos” (testigos 24, 36, 40, 42 y 48, por

poner algunos ejemplos). De alguna manera, interviene, pues, el *azar*, lo que relativiza ese dominio. Ese haber nacido “cuando ya era una cosa corriente” indica que no ha sido necesario “adaptarse” (testigo 25). “Sí, me adapto mejor”, dice T.41. El concepto de *adaptación* (y de *costumbre*) es determinante en este contexto. Para T.31, “los jóvenes hemos nacido en la época de las tecnologías y nos cuesta menos acostumbrarnos a ello”. T. 39 dice “los adultos tienen menos costumbre”. T.45, por su parte, sigue la misma línea: “Sí, porque nosotros estamos acostumbrados a usarlos todos los días”. “Sí, porque lo tienen más presente en el día a día”, responde T.52 a la pregunta 1.

También se alude (lo hace el propio testigo 25) al hecho de que los padres “no han necesitado” las nuevas tecnologías. El testigo 22 dice que “los jóvenes tienen más experiencia” (T.63 prefiere decirlo a la inversa: que los adultos “tienen menos experiencia”), lo que, en realidad, está haciendo referencia a otro concepto complementario: la *exposición* a las nuevas tecnologías, que es mucho mayor en el caso de los adolescentes y de los jóvenes que en el de los adultos. T.29 utiliza el sintagma ‘estar más relacionado’ con ellas, T.35 lo expresa a través de la frase ‘pasar más tiempo con ellas’, y T.44 mediante la expresión coloquial ‘tener más roce’. “Sí, ya que los jóvenes suelen utilizarlos más que los adultos”, afirma T.51. T. 40 dice que “los adultos no entienden mucho de estas tecnologías” y T.64 que “ellos no lo suelen utilizar”, refiriéndose ambos a sus padres. También aparece el aspecto cognitivo, es decir, la facilidad para el aprendizaje en unas edades determinadas: “Sí, ya que los jóvenes pueden aprender cosas más fácilmente que los adultos” (T.47).

No convendría perder de vista la posibilidad de que exista una diferencia de género (o que los hijos la perciban) con respecto al uso de padre y madre de esas nuevas tecnologías. Cuando este tipo de matices aparecen en el discurso de los chicos, es habitual que sea la madre la que se identifica como la persona con menor dominio. A la pregunta de si tiene un mayor dominio de las nuevas tecnologías de comunicación que sus padres, el testigo 27 escribe: “Sí que mi madre, pero no más que mi padre. A él le ha gustado mucho siempre y se ha esforzado por actualizarse”. Obsérvese que la chica utiliza los verbos ‘esforzarse’ y ‘actualizarse’ para valorar positivamente la actitud del padre. Habría que preguntarse, entonces, cómo queda la imagen de la madre; es decir, si piensa la testigo que su madre simplemente no se esfuerza para actualizarse, por lo que podría actuar como anti-modelo, olvidando otros componentes de la vida cotidiana que hacen que las mujeres tengan mayor carga de trabajo en los hogares y menos tiempo para poder utilizar, por ejemplo, las nuevas



tecnologías. El testigo 28 también responde a esa misma pregunta: “Sí, sobre todo más que mi madre”. También el testigo 50: “Comparándome con mi madre, sí”. ¿Sería trasladable este sesgo al ámbito educativo? No podemos obviar el hecho de que el escaso uso de Internet por parte de los padres puede reflejar un uso limitado en general de una herramienta que todo el mundo considera ya fundamental: el ordenador. Dice T.57 que “algunos de los adultos no han cogido un ordenador en su vida”. Y T.31, que tiene más dominio que sus padres “porque ellos casi no utilizan ni el ordenador”. Este mismo testigo afirma tener conexión en casa por cable y por *wifi*, por lo que es uno de esos contextos en los que todo está diseñado para el protagonismo casi absoluto del hijo en lo que respecta a nuevas tecnologías de la comunicación. T. 48 afirma que sus padres “no saben ni encender el ordenador”; T.49 escribe: “Mis padres no saben utilizarlas”. T.54 afirma que sus padres “ni siquiera saben utilizar esas redes”. También es muy habitual la manifestación de un ritmo muy desigual entre hijos y padres. Para T.32, los jóvenes “desde que nacimos hemos convivido con ellas”, mientras que los padres “están comenzando a familiarizarse con ellas ahora”. Como sucede cuando se valora a los profesores, también al valorar la competencia de los padres aparece como factor importante la edad: “Sí, porque yo creo que también tiene que ver con la edad y con que para ellos es mucho más fácil los libros y cosas así” (T.37). La oposición indirecta entre cultura digital y cultura del papel resulta muy reveladora.

Tal vez también haya una lectura más comercial, si atendemos a la insinuación de T.30 de que los jóvenes tienen más competencia de uso de las nuevas tecnologías de la comunicación porque “cada vez están más orientadas a nosotros”. Y, especialmente, si leemos la respuesta de T.43: “Sí, porque cuando nacieron nuestros padres, tener ordenador era un lujo y no se utilizaba apenas, y cuando nacimos estaban baratos y se utilizaban”. En realidad, estar expuesto a este tipo de tecnologías significa, en muchos casos, haber dispuesto del dinero suficiente para adquirirlas o para contratar el acceso a las mismas: “Creo que sí, porque como casi todos a nuestra edad tenemos ordenadores, móviles... y eso hace que tengamos un buen dominio de las nuevas tecnologías” (T.44). El testigo 67 ofrece un discurso especialmente llamativo cuando responde a la primera pregunta: “Sí, porque los padres les compran las cosas que piden, a veces por no oírnos más a los niños, y tienen de todo”. No menos llamativa (es el único caso) es su respuesta a la segunda pregunta: “No, no me gustan las nuevas tecnologías”. De cualquier manera, es bueno que los adolescentes incorporen este tipo de reflexiones a su argumentario, como también el reconocimiento



que hace del hecho de que los jóvenes sean los primeros en experimentar esas nuevas tecnologías y redes sociales (T.54). Pero a veces hay casos de autocrítica e interesantes reflexiones que distinguen entre mayor uso y mayor dominio (T.55). Para T.58, además, el dominio de las nuevas tecnologías también puede analizarse como dependencia de esas nuevas tecnologías: “Sí, porque los jóvenes dependen necesariamente más de las nuevas tecnologías que los adultos” (T.58).

### *Internet: Conexión, Dedicación*

Reproducimos en la tabla 5 las respuestas recogidas en el bloque III; hemos eliminado la número seis (*¿Para qué utilizas Internet?*), porque su análisis necesita una modalidad diferente de cuantificación, y lo haremos más tarde:

Más de la mitad de alumnos y alumnas que respondieron a la encuesta en el Instituto La Mojonera afirmaron no tener conexión a Internet en casa. Del segundo grupo, todos, salvo una persona (curiosamente una alumna de una familia de origen búlgaro), tenían conexión en sus respectivos domicilios habituales<sup>7</sup>. Habría que profundizar en el caso específico de los alumnos inmigrados o de familias inmigradas para deducir el grado de distancia tecnológica existente entre unos discentes y otros, con las consecuencias sociales y educativas que tal distancia puede conllevar. El no tener conexión en casa, no supone no estar nunca conectado, aunque sí repercute sobre las horas de conexión. De hecho, hay testigos (el 6, por ejemplo) que hacen referencia al uso de Internet en un ciber o en la biblioteca del centro en el que estudian<sup>8</sup>. El caso del testigo 10, que dice no tener conexión y no utilizar Internet “para nada”, resulta muy excepcional.

Un dato muy significativo, en nuestra opinión, es el que, además, sólo doce alumnos de La Salle no tienen conexión *wifi*; el resto sí. Tengamos en cuenta que este tipo de conexión inalámbrica genera un perfil distinto de los usuarios de Internet, no sólo porque pueda conllevar un gasto añadido, sino también porque facilita el acceso en cualquier punto de la casa y el cómodo uso de diferentes ordenadores conectados al mismo tiempo. 18 chicos y chicas afirman que sus padres no consultan o apenas consultan Internet. Hay domicilios en los que, por lo tanto, la intensidad o la frecuencia

<sup>7</sup> “En el caso de la posibilidad de conexión a internet por parte de los adolescentes en sus domicilios (actualmente en la mitad de los hogares), es muy probable que en muy poco tiempo esta oferta sea cercana al 100%” (Bercedo, 2008: 210).

<sup>8</sup> “La opción de acudir al *cyber* se explica por varios motivos. Principalmente, los costos relativamente altos del servicio de *Internet* no están al alcance de todos los hogares. En segundo lugar, la concurrencia al *cyber* es utilizada en sí misma como una práctica social, porque allí se congregan los grupos de amigos” (Petit y Virdó, 2006: 27).



de uso de la Red por parte de los jóvenes y adolescentes no se corresponde con los hábitos que este sentido tienen los progenitores. Además, si no se conectan con frecuencia o simplemente no saben hacerlo, es evidente que la dificultad para supervisar, si se considera necesario, los contenidos consultados por los hijos será muy superior a la de aquellos padres que sí son conocedores de los procedimientos de conexión y de las fórmulas de supervisión.

	4	5	7	8		4	5	7	8		4	5	7	8
1	S	S	½	N	26	S	S	1	S	51	S	S	1	N
2	S	S	2	S	27	S	S	½	S	52	S	N	3	S
3	N	-	-	-	28	S	S	-	S	53	S	S	-	S
4	N	-	-	-	29	S	S	-	S	54	N	-	½	N
5	S	S	1	N	30	S	S	-	S	55	S	S	2	S
6	N	-	-	-	31	S	S	2	N	56	S	S	5	S
7	N	-	2	N	32	S	S	3	S	57	S	S	4	S
8	S	S	1	N	33	S	S	1	S	58	S	S	2	S
9	S	N	¾	S	34	S	S	3	S	59	S	N	4	S
10	N	-	-	-	35	S	S	2	S	60	S	S	3	S
11	S	S	5	S	36	S	S	2	S	61	S	S	1	S
12	N	-	-	-	37	S	N	2	S	62	S	S	2	S
13	N	-	3	N	38	S	S	6	S	63	S	S	2	S
14	N	-	-	N	39	S	S	5	S	64	S	S	2	S
15	N	-	½	N	40	S	S	5	S	65	S	N	1	-
16	N	-	1	N	41	S	N	2	S	66	S	-	-	S
17	N	-	½	N	42	S	S	2	S	67	S	S	1	S
18	S	N	3	N	43	S	S	2	S	68	S	N	-	S
19	S	S	3	S	44	S	S	1	S	69	S	N	-	S
20	S	N	5	S	45	S	S	5	S	70	S	S	-	S
21	N	N	½	D	46	S	S	2	S	71	S	N	-	S
22	N	-	1	N	47	S	S	4	S	72	S	S	1	N
23	S	S	2	N	48	S	N	2	N	73	S	N	2	S
24	S	S	1	N	49	S	N	2	S					
25	S	N	1	S	50	S	S	2	D					

Tabla 5. Respuestas al bloque III

En el estudio de los hábitos de uso de las nuevas tecnologías por parte de los



adolescentes, suele hablarse de tres grupos (Ruiz, 2009:12): a) aquellos que se socializan en su uso, pero sin el control de los padres; b) aquéllos que se socializan en su uso en compañía de los padres; y c) aquéllos que están en situación de exclusión en cuanto al acceso del uso de las nuevas tecnologías de la información. Hemos podido ver que hay ejemplos sobre todo de los dos primeros grupos entre los y las alumnas que han respondido a nuestro cuestionario.

En este mismo sentido, podemos preguntarnos también si el acceso a Internet en casa favorece el estudio o las calificaciones obtenidas y si, en ese mismo sentido, hay alumnos que parten de un punto de partida especialmente desfavorecido.

Y por lo que respecta al número de horas conectados al día, 7 (un 10% aproximadamente) afirman que lo están cinco horas o más. Son cifras altas, si tenemos en cuenta que esas horas han de restarse de otro tipo de actividades, aunque faltaría conocer si parte de ese tiempo también está dedicado a trabajar en el desarrollo de las tareas de clase. De Bofarull (2009: 121) ha analizado el caso de los adolescentes que pueden ser identificados como *heavy users*; es decir, aquello que dedican mucho tiempo (más de cinco horas) al uso de las nuevas tecnologías. Podemos estar hablando del 10%. Ciertamente, en nuestra muestra se cumple claramente ese porcentaje.

Algunos chicos, al ser preguntados si disponían de conexión a Internet, responden ‘Claro’ (T.37), ‘Claro que sí’ (T.64) o ‘Por supuesto’ (T.36, por ejemplo). Es una respuesta significativa del grado de inserción de las nuevas tecnologías en la mentalidad de algunos adolescentes, que encuentran como natural el disponer de ese servicio en casa y parecen no poder contemplar ya otra posibilidad.

Como se recordará, la pregunta número seis hacía referencia a los usos dados a Internet por parte de los testigos. Nos ocuparemos ahora de esta cuestión. Estos son los datos extraídos de las respuestas:

1	Hacer trabajos Jugar	26	Usar redes sociales Noticias Retocar fotos	51	Buscar información Entretenimiento Comunicarse
2	Jugar Chatear Ver páginas	27	Leer libros Ver series Hablar con familia Hablar con amigos	52	Buscar información Entretenimiento Hablar gente lejana
3	No tengo	28	Investigar algo Hablar con amigos	53	Buscar información Hacer trabajos Hablar con amigos Ver vídeos



4	Buscar información Tareas de clase	29	Buscar información Divertirse	54	Buscar información Hacer trabajos Hablar con amigos Ver vídeos Escuchar música
5	Buscar cosas Ver vídeos Jugar	30	Entretenimiento Comunicarse Estudiar	55	Para todo Ocio Trabajo Necesidad
6	Ver vídeos Jugar Ver fotos	31	Hablar con amigos Última hora deportes	56	Usar tuenti Usar Youtube Descargar programas Escuchar música Hacer trabajos
7	Hacer trabajos Hablar con amigas	32	Hacer trabajos Chatear con amigos Ver películas	57	Hacer trabajos Hablar con amigos Hablar con familia lejana
8	Buscar información Ver vídeos Jugar Escuchar música	33	Chatear	58	Hablar con amigos Ver películas y series Ver avances deportivos
9	Hacer trabajos Jugar	34	Usar tuenti Usar Facebook Escuchar música	59	Usar tuenti Escuchar música
10	Para nada	35	Jugar Sacar información	60	Chatear
11	Jugar Chatear	36	Usar redes sociales Escuchar música Jugar	61	Hablar con amigos Subir fotos Ver vídeos Hacer trabajos
12	No tengo	37	Buscar Hablar con amigos	62	Relacionarse Hacer trabajos Diversión
13	Usar tuenti Usar Messenger Buscar información	38	Comunicarse Buscar información	63	Hacer trabajos Relación con amigos
14	Buscar información Chatear	39	Usar Messenger Escuchar música Ver fotos Hacer trabajos Comunicarse	64	Para todo
15	Usar tuenti Buscar información	40	Para todo	65	Para muchas cosas Chatear Jugar
16	Usar tuenti	41	Hablar con amigos Buscar información	66	Buscar información Mandar mensajes Chatear
17	Buscar información Hacer trabajos Comunicar con otros Comprar	42	Ver vídeos de música	67	Buscar información Escuchar música Subir vídeos a Youtube Usar Google Earth
18	Hablar con amigos Descargar música	43	Hacer trabajos Ver vídeos Chatear	68	Comunicase Buscar información
19	Informarse Entretenerse Hacer trabajos	44	Leer noticias Hablar con amigos Buscar información	69	Pasar el rato

20	Buscar información Chatear Jugar	45	Para casi todo	70	Buscar cosas Hablar con amigos
21	Hacer trabajos Hablar con amigos	46	Hacer trabajos Consultar páginas	71	Buscar información Hacer trabajos Chatear con amigos
22	Usar redes sociales Buscar información	47	Trabajar Ocio Comunicarse Para todo	72	Un montón de cosas
23	Ocio Trabajo	48	Trabajar Divertirse	73	Ver vídeos videojuegos Jugar Descargar música
24	Hacer tareas Chatear	49	Hablar con gente Hablar con amigos Divertirse		
25	Hacer trabajos Chatear Buscar información	50	Hablar con amigos Escuchar música Jugar Hacer trabajos		

Tabla 6. *Respuestas a la pregunta 6*

Como vemos, son muchos los que dicen usar Internet para buscar información y también para hacer trabajos, lo que confirma que los jóvenes y adolescentes, en efecto, se conectan a la Red para cumplir con tareas propias de su perfil de estudiantes. Y como hemos colocado los usos de Internet en el mismo orden que aparecen mencionados por los testigos, podemos decir que fueron bastantes, como se puede comprobar, los que mencionaron en primer lugar la función (in)formativa. Si combinamos el “Hacer trabajos” (y similares) con el “Buscar información” (interpretado, en algunos casos, como posible búsqueda de información para tareas escolares), la cifra sube considerablemente.

Ahora bien, cosa bien distinta es saber si los alumnos están bien preparados para seleccionar adecuadamente los contenidos que incluirán en sus informes y trabajos, así como si son capaces de gestionar bien los conceptos de autoría y de plagio. En esa preparación, evidentemente tendrían mucha responsabilidad las escuelas, los institutos y, en otro nivel, la universidad. Es aquí en donde habría que hablar de la educación crítico-constructiva en el uso de la Red, de una alfabetización digital crítica (Flanagin y Metzger, 2008: 20) que no implique establecer límites innecesarios, sino ofrecer, insistimos, posibilidades de selección adecuadas. Eastin (2008: 42) recuerda, por su parte, que esa alfabetización tiene que desarrollarse en tres ámbitos diferentes: a) habilidad para localizar, codificar y situar información; b) interpretar, evaluar y criticar la información; y c) capacidad para componer, desarrollar



y presentar información. Atendiendo también a esa dimensión crítica, dice David Buckingham (2005: 158): “En este contexto, es de vital importancia insistir en que la ‘alfabetización digital’ debería abordar las cuestiones más ‘críticas’—por ejemplo, sobre la producción y la representación— de que se han preocupado tradicionalmente los educadores mediáticos. De este modo, los estudiantes, en lugar de ver Internet como una fuente neutral de ‘información’, se ven obligados a plantear cuestiones acerca de las fuentes de esa información, de los intereses de sus autores, y de las formas de representación del mundo que esa información difunde”.

Pero también hay chicos y chicas que afirman utilizar Internet básicamente para diversión (los testigos 49, 52 y 69 constituyen ejemplos muy claros), lo que incluye hablar con los amigos, ver películas o series, escuchar música, etc. Merece la pena destacar el escaso protagonismo que parece tener la familia como interlocutor en las comunicaciones a través de Internet. Y, de la misma forma, hay que destacar, por el contrario, la importante función socializadora que tiene la Red y la rentabilidad que son capaces de extraer a la misma los jóvenes y adolescentes para realizar interacciones con sus iguales o para prolongarlas en el tiempo.

Hay testigos que afirman utilizar Internet “Para todo” (40, 47, 55 y 64), “Para casi todo” (45) o “Para un montón de cosas” (45). Dos de ellos (40 y 45) coinciden, como era de esperar, con el perfil de usuario que confiesa estar cinco horas al día de media conectado a la Red.

Sólo uno de los encuestados menciona la realización de compras a través de Internet (T.17) y sólo tres afirman realizar descargas de música y programas (T.18, T.56 y T.73). Sólo uno (T.27) declara utilizar Internet para leer libros y dos (T.26 y T.31) para consultar noticias. Sólo uno también cita explícitamente el uso de Facebook (T.34), mientras que son varios los que dicen utilizar Internet para comunicarse con Tuenti<sup>9</sup>.

## A Modo de Conclusión

Si hacemos caso a Lister *et al.* (2003: 10-13), los nuevos medios y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han tenido (y siguen teniendo) un protagonismo evidente en el paso de la modernidad a la postmodernidad, en la

---

<sup>9</sup> “Los adolescentes parecen aceptar que deben pertenecer al *tuenti*, mientras que *facebook* parece estar destinado a los adultos; a pesar de no existir ningún indicio aparente en ambas Webs sobre a qué tipo de consumidores están destinadas” (Ruiz, 2009: 16).

intensificación del llamado 'proceso de globalización', en los cambios de paradigma industrial. Además, esos nuevos medios han generado nuevas experiencias textuales, nuevas maneras de representar el mundo, nuevas fórmulas de comunicación entre los sujetos, previa mediación de las nuevas tecnologías, nuevos caminos de identificación entre los individuos y las comunidades de personas, y nuevas orientaciones en los procesos de producción y de organización. ¿Acaso podemos pensar que unos cambios como éstos no afectarán a los procesos educativos y a todos los agentes que participan en esos procesos, empezando por los alumnos, los profesores y los padres? ¿Y no es cierto que unas transformaciones de tal calado tendrán tanto repercusiones positivas como negativas? Se trata de aliviar o eliminar las negativas y de potenciar y regular, en la medida de lo posible, las positivas (Núñez, 2005: 43). De hecho, son muchos los que han destacado la importancia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a la hora de dar acceso a la formación a grupos de niños y niñas que puedan vivir alejados de la escuela (Servon, 2002: 1).

Como decíamos en otro momento, es urgente establecer puentes para ajustar distancias, para evitar brechas y rupturas que tienen su raíz en la comunicación y que repercuten directamente sobre las interacciones cotidianas y también sobre las interacciones en contextos educativos. ¿Cuáles tendrían que ser esos puentes? La formación, tanto de profesores como de alumnos, en las nuevas herramientas de comunicación y en Internet sería uno de ellos. Hay que incorporar, además, este tipo de temas entre los contenidos básicos de las asignaturas y hay que orientar su tratamiento, como desde hace años se viene haciendo con los medios de comunicación social en las escuelas, desde una perspectiva crítica, como ya comentábamos en otro momento de este artículo. Esa perspectiva crítica tendrá que llevar a reflexionar conjuntamente (todos los agentes con protagonismo en el proceso educativo) sobre, por ejemplo, las siguientes cuestiones: a) el ritmo de innovación y sus repercusiones sociales y culturales (Aguilar, 2005: 91); b) la gestión de contenidos en la Red y su vinculación con reflexiones éticas (De Bofarull, 2009: 140); c) la combinación de dominio tecnológico y sensibilidad sobre el proceso comunicativo: fuentes poco fiables, riesgos de Internet, etc. (Georges, 2007: 105); d) la correspondencia o no entre el progreso en el uso de las nuevas tecnologías vinculadas a la comunicación y la mejora de las habilidades comunicativas entre jóvenes o de los jóvenes en su interacción con no jóvenes, incluida la interacción en el aula; e) el aprendizaje sobre la manera de gestionar el tiempo, evitando que los alumnos piensen que toda comunicación debe ser obligatoriamente rápida y, en el peor de los casos,



siempre irreflexiva, una característica muy propia de las interacciones verbales y multimodales que se generan en el marco de los nuevos medios. Adaptando la idea a nuestros intereses, recuperaríamos, en este sentido, el término 'generación flash' de Manovich (2006: 209-ss); y f) la importancia de la Red como base de datos global y también como marco general de interacción, y la constitución de una "memoria digital" capaz de generar "sinapsis" muy valiosas, como recuerda Martínez Salanova (2005: 68).

En definitiva, necesitamos "una educación que comunique y una comunicación que eduque" (García Matilla, 2005: 61); sólo así sabremos adecuar las tecnologías a las necesidades formativas del ser humano, y formar al ser humano para ser capaz de acomodarse de forma equilibrada a las nuevas formas de comunicación, tanto a las que ya están con nosotros, como a las que están por venir. La escuela debe tener un papel fundamental en estos procesos y la inhibición nunca es un buen punto de partida.

### Referencias Bibliográficas

- Aguiar, M. V. (2005). Cultura y nuevas tecnologías (una nueva manera de ser y estar), en M. V. Aguiar y J. I. Farray (coords.), *Un nuevo sujeto para la Sociedad de la Información*, Netbiblo, La Coruña, pp.89-97.
- Bañón, A. M. (1993). Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 9, pp.253-285
- Battro, A.M. y P.J. Denham (1997). *La educación digital. Una nueva era del conocimiento*, EMECÉ, Buenos Aires.
- Bercedo, A. (2008). Los medios de comunicación, en C.G.Redondo, G. Galdó y M. García (eds.), *Atención al adolescente*, Universidad de Cantabria, Santander, pp.203-212.
- Betti, S. (2006). La jerga juvenil de los sms :-), *Cuadernos del Lazarillo*, 31, pp.68-76.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós, Barcelona.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation?, en D. Buckingham y R. Willett, *Digital generations. Children, young people and new media*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp.1-17.
- Cabero, J. (2005). Cibersociedad y juventud: la cara oculta (buena) de la luna, en M.



- V. Aguiar y J. I. Farray (coords.), *Un nuevo sujeto para la Sociedad de la Información*, Netbiblo, La Coruña, pp.13-42.
- De Bofarull, I. (2009). Bedroom Culture. La República independiente de mi dormitorio, en X. Bringué y Ch. Sádaba (eds.), *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*, Rialp, Navarra, pp.121-139.
- Eastin, M. (2008). Toward a cognitive developmental approach to youth perceptions of credibility, en M. Metzger y A. Flanagin (eds.), *Digital media, youth and credibility*, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, pp.29-45.
- Fabbroni, B. (2007). *L'SMS: una tribù comunicativa*. Edizioni Universitarie Romane, Roma.
- Featherly, K. (2003). Gender and new media, en S. Jones (ed.), *Encyclopedia of new media*, The Moschovitis Group, New York, pp.201-207.
- Flanagin, A. & M. Metzger (2008). Digital media and youth: Unparalleled Opportunity and unprecedented responsibility, en M. Metzger y A. Flanagin (eds.), *Digital media, youth and credibility*. Massachusetts Institute of Tehcnology, Massachusetts, pp.5-28.
- García Matilla, A. (2005). Educación, televisión e infancia: la imprescindible reconquista de las utopías perdidas, en M. V. Aguiar y J. I. Farray (coords.), *Un nuevo sujeto para la Sociedad de la Información*, Netbiblo, La Coruña, pp.53-62
- Georges, C. (2007). La educación de los medios en Suiza: el 'klik' frente a la 'lección', *Comunicar*, 28, pp.103-109.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Ediciones Morata, Madrid.
- Instituto de Estadística de Andalucía (IEA) (2010). *Municipios Andaluces. Datos Básicos*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- Lind, R. A. (2003). Race and ethnicity and new media, en S. Jones (ed.), *Encyclopedia of new media*, The Moschovitis Group, New York, pp.387-389.
- Lister, M. et al. (2003). *New media: a critical introduction*, Routledge, London.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*, MIT, Massachusetts. Boston.
- Manovich, L. (2006). Generation Flash, en W.H. Kyong y T. Keenan (eds.), *New media, old media: a history and theory reader*, Routledge, London, pp.209-218.
- Martínez Salanova, E. (2005). Individualismo o solidaridad. ¿Una nueva manera de ser y estar?, en M.V. Aguiar y J. I. Farray (coords.), *Un nuevo sujeto para la Sociedad de la Información*, Netbiblo, La Coruña, pp.63-70.
- Núñez, A. (2005). Una red de medios para los jóvenes, en M. V. Aguiar y J. I. Farray



- (coords.), *Un nuevo sujeto para la Sociedad de la Información*, Netbiblo, La Coruña, pp.43-52.
- Papert, S. (1996). *The connected family: bridging the digital generation gap*, Atlanta, GA: Longstreet.
- Parini, A. (2009). El uso del lenguaje afectivo en fotologs de adolescentes, en A. Parini y A.M. Zorrilla (comps.), *Escritura y comunicación*, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, pp.143-162.
- Perinat, A. (2003). Los adolescentes en la 'era global'. Comienzos del siglo XXI, en A. Perinat (coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI*, UOC, Barcelona, pp.59-85.
- Petit, C. & E. Virdó (2006). Los adolescentes: usos y prácticas de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, en C. Petit (comp.), *La generación tecnocultural*, Encuentro, Córdoba, pp.21-40.
- Rodríguez, F. (1989). *Comunicación y lenguaje juvenil*, Editorial Fundamentos, Madrid.
- Rodríguez, F. (ed.) (2002). *Comunicación y cultura juvenil*, Ariel, Barcelona.
- Ruiz, J. (2009). Acción y comunicación en la era digital: la sociología en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, *Hekademus*, 2,4, pp. 10-17.
- Sanz, J. (2006). El estado de la cuestión del estudio de los jóvenes y la tecnología en el campo de la Sociología, en A. Gil y M.Vall-Ilivera (coords.), *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*, UOC, Barcelona, pp. 263-295.
- Servon, L.J. (2002). *Bridging the digital divide. Technology, community, and public policy*, Blackwell, Oxford.
- Shade, L.R. (2003). Digital divide, en S. Jones (ed.), *Encyclopedia of new media*, The Moschovitis Group, New York, pp.138-139.
- Williams, K. & N. Guerra (2007). Prevalence and predictors of Internet Bullying, *Journal of Adolescent Health*, 41, 6, pp.14-21.