

## Reorganizando las fronteras del currículum entre los escenarios digitales y escolares.

### Reorganizing the boundaries of the curriculum between digital and school settings.

Eduardo Fernández Rodríguez<sup>1</sup> y Rocío Anguita Martínez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Grupo de investigación «ICUFOP» (HUM-267). Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Avenida de Madrid, 44 - 34004 Palencia (España).

<sup>2</sup> Grupo de investigación «ICUFOP» (HUM-267). Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Paseo de Belén, 1 - 47011 Valladolid (España).

E-mail / ORCID ID: [edufern@pdg.uva.es](mailto:edufern@pdg.uva.es) / 0000-0001-8611-2510; [ocioan@pdg.uva.es](mailto:ocioan@pdg.uva.es) / 0000-0002-2533-8871

#### Información del artículo

Recibido 1 de Julio de 2016.  
Aceptado 23 de Noviembre de 2016.

#### Palabras clave:

Juventud, Cultura Digital, Tecnologías Digitales, Redes Sociales, Educación Secundaria, Currículum Escolar, TIC, Profesorado.

#### Keywords:

Youth, Digital Culture, Internet, Digital Technologies, Social Networks, Secondary Education, School curriculum, ICT, Teachers.

#### Resumen

En este trabajo se analizan las percepciones que alumnado y profesorado tienen acerca del papel que juegan las redes sociales en el ámbito de la escuela, identificando los diferentes sentidos y usos de los dispositivos tecnológicos en el contexto escolar. El objetivo de la investigación se centra en explorar las interacciones mutuas entre los escenarios virtuales y los escolares y los efectos que tienen ambos para el aprendizaje del alumnado, el currículum escolar y, de forma más extensa, respecto de la construcción de ciudadanía activa por parte de los jóvenes estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se desarrolla una investigación de corte cualitativo a través del diseño y aplicación de diez grupos de discusión con docentes y estudiantes de la ESO en cinco provincias españolas en los años 2012 y 2013. Los resultados muestran cómo las relaciones entre uso de la tecnología digital y rendimiento escolar se hayan mediatizadas por condicionantes socioeconómicos y culturales, así como por la necesidad de que la institución docente resignifique el carácter lúdico, participativo y horizontal de los nuevos medios digitales en el marco de una cultura de lo público y comprometida con el conocimiento reflexivo y el aprendizaje relevante.

#### Abstract

In this paper, students' and teachers' perceptions about the role of social networks in the field of school are analyzed, identifying the different meanings and uses of technological devices in the school context. The aim of this investigation focuses on exploring the mutual interactions between virtual scenarios and school and the effects of both of the student learning processes, school curriculum and, more extensively, regarding the formation of the active citizenship by young students of Secondary Education. To achieve this goal, a qualitative research was developed that implied the design and implementation ten focus groups with teachers and students of Secondary Education. These focus groups were conducted in five Spanish provinces in 2012 and 2013. The results show how relationships between the use of digital technology and school performance have been mediated by the socioeconomic and cultural conditions, as well as the need for the educational institution to reinterpret the playful, participatory and horizontal nature of the new media in the context of a culture of the public and committed to reflective knowledge and relevant learning.



## 1. Introducción

El avance en la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de los diferentes dispositivos móviles, en especial del teléfono móvil (96,4%) y el ordenador (74'8%) en una amplia mayoría de hogares españoles, ha hecho que se incremente el uso de internet en nuestro país hasta cifras desconocidas hasta ahora. El 74'4% de los hogares españoles tenían una conexión a internet en 2013, habiendo más usuarios de internet (76'2%) que de ordenador (73'3%), según la nota de prensa publicada por el INE (2014). En el mismo estudio se presentan unos reveladores datos del uso de TIC por parte de niños y adolescentes entre 10 y 15: el uso de ordenador entre los menores alcanza el 93,8% y el 92,0% utiliza Internet (Instituto Nacional de Estadística, 2014). Ello ha tenido como consecuencia un incremento exponencial por parte de los jóvenes de las redes sociales, desbancando a la mensajería instantánea y el correo electrónico (García, López de Ayala y Catalina, 2013). Estos datos son comparables y semejantes a los datos europeos e internacionales sobre usos de internet por los adolescentes (Livingstone, Haddon, Gorzig y Olafsson, 2011; Zen y Cheok, 2011). A pesar de ello, consideramos que es más acertada la definición de White y Le Cornu (2011) de jóvenes residentes frente a la de nativos digitales de Prensky (2001) que nos sitúa en un escenario donde los jóvenes tienen en internet y las redes sociales su segunda residencia (a veces primera por la significación y tiempo empleados en los contextos digitales) y su realidad.

Si nos acercamos a otros estudios de corte más cualitativo sobre los jóvenes y su uso de internet y las redes sociales, éstos ponen de manifiesto que los jóvenes tienen un perfil utilitarista como usuarios, utilizándolos como herramientas para fines concretos, que se centran en el contacto personal y las construcción de su ser social (Bernal y Angulo, 2013), haciendo hincapié en la dimensión emocional y relacional, especialmente en el caso del uso de las redes sociales (Colás, González y de Pablos, 2013; Notley, 2009).

El contexto en el que actualmente se mueven nuestras y nuestros jóvenes en el ecosistema digital y posmoderno es ambivalente, pues mientras que de un lado viven las consecuencias de la modernidad líquida y la heteronomía como forma de control social (Bauman, 2003), a la vez, la juventud nos muestra formas nuevas de ejercer la ciudadanía vinculadas a lo comunitario y al recalentamiento de los vínculos. En otras publicaciones hemos esbozado los significados que estas actividades en las redes sociales e internet por parte de los jóvenes tienen en el campo de la socialización y los diferentes aprendizajes que los jóvenes realizan en estos espacios (Fernández y Martínez, 2014).

La utilización de las tecnologías de relación se enmarcan en un universo simbólico en el que las prácticas y expresiones de las y los estudiantes no pueden escapar del análisis social y político del contexto en el que se encuentran (Banaji y Buckingham, 2010). Las y los estudiantes se mueven en un campo de imaginarios contruidos donde ellos reproducen, recrean y también construyen sus representaciones sociales e identitarias (Rodríguez, Morales y Gualda, 2014). En sus relatos se identifican con personajes e ideas, comparten o experimentan situaciones, proyectan sus deseos a través de las redes sociales, móviles, o internet. Los jóvenes, mediante el uso y consumo de tecnologías de relación, actúan, reproducen, reinterpretan y transforman sus significados y las convierten en potentes herramientas de consumo cultural, de manera que construyen activamente sus propias prácticas al narrarlas (Gil y Valllovera, 2006; Paredes Labra, 2012). A ello hay que añadir que diversas investigaciones internacionales ponen de manifiesto que las actividades de los jóvenes en internet y redes sociales constituyen rutas alternativas de aprendizaje y participación al aprendizaje escolar tradicional (Erstad, Gilke y Arnseth, 2013; Ito, Baumer, Bittanti, Boyd et. al, 2010).

En esta investigación partimos del supuesto de que las cuestiones más relevantes relacionadas con la formación y el aprendizaje de los sujetos como ciudadanos en relación a su construcción identitaria y la consideración de los otros, la implicación cívica en lo común o colectivo, se (re)producen en los escenarios cotidianos de manera más implícita, natural e informal.

Los centros escolares presentan históricamente y son el resultado de un proceso de institucionalización de la escolarización con un estilo rígido y cerrado con currículos articulados horizontal y verticalmente que generan, una singular cultura académica y escolar en el proceso de socialización y formación de los jóvenes, que se socializan también en este medio (Dussel, 2014). Lo cual produce efectos, reacciones e interacciones diferentes en sujetos pertenecientes a categorías sociales distintas con estatus escolares diferenciados. El sujeto que transita por los escenarios escolar y digital, que se conecta con sus amigos por diferentes canales o soportes, que vive entre grupos de iguales, o bien en ámbitos más institucionales como la familia o la escuela, crece incorporando aprendizajes con la necesidad de darle sentido a sus actos en condiciones diferentes y con el material del que dispone.

En este contexto los fundamentos del escenario escolar están agotados y como institución se está transformando desde sus principales agentes y condiciones. La escuela tiene hoy un nuevo escenario donde el problema ya no es la incorporación de algunos artefactos digitales como ordenadores y tabletas (Area, 2010). A pesar de que el profesorado no ha sido socializado en estas herramientas, una parte importante del profesorado de primaria y secundaria ha hecho enormes esfuerzos por formarse en el uso didáctico de las TICs y tener una competencia mediática que le permita usar esos recursos en el aula, a pesar de lo cual necesitan seguir mejorando en el uso didáctico con los estos medios (González, González y Ramírez, 2014). Los últimos estudios realizados en nuestro país muestran una situación diversa del profesorado, entre los que se encuentran desde los «iniciados entusiastas» hasta los que desconfían de las TICs y sus valores para mejorar la enseñanza (Gewerc y Montero, 2013).

El problema fundamental reside en que no hay un convencimiento generalizado en el sistema educativo del beneficio del uso de internet en general y menos de la web 2.0. y las redes sociales, que con bastante frecuencia suelen estar prohibidas en los centros de secundaria y esto parece un movimiento generalizado a nivel internacional (Hutchison & Reinking, 2011). Además, el uso pedagógico que se hace de estas herramientas no supone la adopción de pedagogías alternativas, sino que las utiliza para apoyar pedagogías tradicionales (Buckingham, 2008; Condie and Munro, 2007; Segovia, Mérida, González y Olivares, 2013). Por otro lado, institucionalmente sigue habiendo un fuerte debate sobre el uso de los móviles en los centros educativos, tanto por el alumnado como por el profesorado (Dussel y Quevedo, 2010). No obstante, en algunas escuelas se están insertando prácticas no estrictamente curriculares que tienen que ver con la visibilización y participación de las mismas en el marco de la Sociedad de la Información, presentando «una «pedagogía multimodal» que trabaja prácticas y textos híbridos de los estudiantes» (San Martín, 2013, 296) que les acerca a su mundo fuera del aula.

Una de las preguntas importantes que nos podemos hacer es acerca de la compatibilidad o no de las tecnologías digitales y el escenario escolar. En algunos momentos pareciera que los peligros del uso de las redes sociales se vincula con el límite que suponen para el rendimiento académico, concebido éste la mayor parte de las veces en términos de productividad, lo que implica además un reforzamiento de posiciones individualistas respecto de la escuela, pues las tecnologías parecieran más bien cuestionar una cultura del esfuerzo que debe atender a las demandas familiares y escolares que, insertas en una tradición letrada de corte moderno (Martín Barbero, 2003), no parecen concebir que dentro de los muros de la escuela puedan usarse frecuentemente internet o las redes sociales.

Así, pues, hablar de interacción entre los escenarios escolares -que están en proceso de evolución- y el escenario digital -que está en plena efervescencia- supone reconocer el papel que están jugando el

profesorado y el alumnado en ambos escenarios, así como la identificación de los diferentes sentidos y usos de los dispositivos tecnológicos realizadas por estos agentes. Un tema crucial en la investigación educativa en estos momentos consiste en comprender las interacciones e interconexiones experimentadas por el alumnado en su vivencia de los tiempos de uso e implicación en las redes sociales e internet y en las actividades escolares (Erstad, Gilje y Arnseth, 2013; Stornaiuolo, DiZio, JHellmich, 2013).

## 2. Metodología

El diseño metodológico de los Grupos de Discusión y Entrevistas Grupales se ha desarrollado en base a los objetivos y metodología del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el que se enmarca. En el estudio realizado pretendíamos identificar y caracterizar, desde marcos interpretativos, los imaginarios colectivos de los y las estudiantes de la ESO en torno a sus experiencias y vivencias cívicas y ciudadanas, en sus contextos escolares y digitales, con el objetivo de descubrir las interacciones mutuas entre el escenario escolar y el virtual, y sus efectos sobre la conformación del ethos democrático.

Uno de los objetivos concretos del proyecto se centraba en examinar las retroalimentaciones e influencias mutuas de los aprendizajes desarrollados en los ecosistemas de la escuela y el ciberespacio. Los issues con los que hemos trabajado dentro de este objetivo han sido:

1. ¿Cómo incorporamos las nuevas alfabetizaciones (tecnológica, audiovisual o mediática) en los procesos de formación docente y en las dinámicas de la institución escolar?
2. ¿De qué modo garantizamos espacios en el aula que permitan dialogar los nuevos modos de experiencia en relación con la cultura digital, con la transmisión de saberes por parte de los docentes?
3. ¿Pueden las TIC no sólo ampliar las posibilidades materiales del aula, sino también ser instrumento para la producción y recreación de la cultura, la política y la conformación de ciudadanía?

La estrategia de investigación social cualitativa utilizada han sido los grupos de discusión. Siguiendo a Martín Criado (1997) e Ibáñez (1979), utilizamos el grupo de discusión como una reunión de sujetos que van a formar parte de un «grupo situacional» (Goffman, 1966), reunidos para dar respuesta a una determinada situación social, pero que una vez fuera de ella, pierden su condición de grupo, alcanzando tan solo su coherencia en la propia situación y las normas que lo regulan. El objeto principal del «grupo de discusión», va a ser buscar la construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado y el análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. Los grupos de discusión fueron estructurados en torno a un doble criterio: (i) factores de homogeneidad: edad, clase social; (ii) factores de heterogeneidad: sexo, entorno, acceso a internet, nivel de uso tecnológico, experiencia de participación en redes sociales virtuales y frecuencia de utilización de las mismas, rendimiento académico.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de los años 2012 y 2013 en cinco provincias de las comunidades autónomas de Andalucía (Granada y Almería) y Castilla y León (León, Palencia y Valladolid) y la ciudad autónoma de Melilla. Se utilizaron protocolos de los grupos de discusión para situar los temas y dinámica, aclarando la no participación del investigador y la total libertad en la expresión de opiniones, así como la confidencialidad y anonimato de los intervinientes. En total, se desarrollaron diez Grupos de Discusión con estudiantes y profesorado de la ESO, lo que supone 96 sujetos en diez ubicaciones diferentes y con los criterios de selección ya explicados. Todos los grupos tuvieron una duración máxima de 120 minutos y una mínima de 90 y fueron grabados en audio y video

con el consentimiento informado firmado de los participantes en el caso de los adultos y de los padres y madres y/o tutores legales en el caso de los adolescentes.

El proceso de análisis de los datos se realizó siguiendo los issues propuestos y en un triple nivel: textual, contextual e interpretativo (Ruiz, 2009); buscando la validez de las interpretaciones en el criterio de intersubjetividad construido por los y las participantes en los grupos de discusión. Se utilizó también el análisis sociológico de los discursos (Alonso y Callejo, 1999) como forma de sustentar la interpretación de los discursos que dan los agentes respecto del tema objeto de estudio en tanto prácticas significantes cuyo origen se sitúa en espacios comunicativos (los tejidos escolares y virtuales).

### 3. Resultados

Desde un contexto global que condiciona en parte lo local, se hace constar que los jóvenes estudiados conviven en casa, el centro escolar, el domicilio, la calle, y en el entorno digital y, aunque muchas veces en anteriores trabajos se han mirado estos entornos diferentes como antagonistas por sus condiciones distintas, sin embargo, hay que considerar dichos escenarios o entornos como lugares de interacción entre ellos pues hemos de tener en cuenta que no se abandonan los estilos de vida cultivados en la familia cuando se entra en la escuela o cuando los sujetos salen a la calle y se conectan a internet.

Estos jóvenes han sido reconocidos como consumidores por los grandes operadores de las telecomunicaciones y usuarios preferentes de las nuevas tecnologías para quienes se ofertan las pantallas interactivas en el marco de un estilo «moderno» de vida. El acceso de estos estudiantes al consumo y uso de estas tecnologías supone una readaptación de las mismas a sus imaginarios, a sus experiencias y a sus marcos de interpretación adquiridos y en adquisición mediante los que se conforman sus identidades a partir de los discursos elaborados en sus propios contextos locales.

#### 3.1. *Mediaciones sociales en las relaciones entre TICs y aprovechamiento académico en el discurso del alumnado.*

En el análisis efectuado de los grupos de discusión, observamos cómo las diferencias y desigualdades derivadas de las condiciones socioeconómicas y culturales de origen funcionan como potentes mediadores en las relaciones que los jóvenes establecen entre su dieta tecnológica y el rendimiento académico.

Por una parte, en el caso del grupo escolar con bajo rendimiento escolar, encontramos una doble diferenciación en función de marcadores sociales como clase social y género. Para este grupo de sujetos, insertos en contextos sociales desfavorecidos, las tecnologías implican una adquisición extraordinaria, pues el coste de la misma es de un valor elevado, lo que les lleva a considerar su consumo como un marcador distintivo que proporciona, principalmente, oportunidades de mejorar el estatus y la integración social, a la par que satisface una dimensión lúdica y comunicativa en su uso. Sin embargo, hay algunas chicas de clase social baja que experimentan, además, una fuerte presión familiar para prohibir su uso, efecto de una ideología machista reproducida en su contexto social, y que aumenta aún más la ansiedad respecto del uso y consumo de las tecnologías en ese colectivo:

H: Yo no puedo vivir sin Whatsapp en realidad. (.)

R: ¿Por qué?

H: Porque siempre estoy hablando con mis amigas. Si no tengo que contar una cosa, tengo que contar otra, siempre tengo algo de qué hablar, en verdad.

B: Hoy me he rizado el pelo. <risas>

H: Por ejemplo. <risas>

R: Pero ella dice, ella ha comentado, que muchas de esas conversaciones, supongo que no todas...

D: Son innecesarias.

R: Son innecesarias. (.)

H: Hombre, con algunas amigas tampoco hablo tanto, pero mi mejor amigo por ejemplo sí, se lo cuento todo, lo que hago y eso.» (Transcripción Grupo de Discusión 7)

En el caso del grupo caracterizado como de rendimiento escolar alto en un contexto de clase social media, vemos como el discurso sobre la relación del alumnado con las tecnologías evidencia una menor dependencia, en parte porque su adquisición forma parte del equipamiento propio del hogar, restándole entonces su carácter de recurso extraordinario o novedoso; y también porque su uso está regulado por una concepción de las tecnologías asociadas a su capacidad de proporcionar información, en buena medida como complemento auxiliar al estudio. En el caso de los chicos, esta función está, quizás, aún más sobrevalorada, pues asocian consumo tecnológico a un menor rendimiento escolar, considerándolo una «pérdida de tiempo»:

D: Sí, la tecnología es buena, pero hay que saber usarla.

A: Eso es.

B: Entonces, estudiar te quita tiempo, también es malo.

<risas>

D: No, porque estudiar es tu prioridad.

A: O no.

D: Y Internet te quita prioridades que tienes.

A: O puedes estudiar, en internet.

D: Ya, estoy generalizando. Los jóvenes de hoy en día suspenden mucho porque pasan muchísimas horas en el ordenador. Generalizando, no estoy hablando ni por ti ni por ella ni por...

A: No, si lo he pillado. Tranquila.

E: Lo de estudiar y internet, eso no es compatible.

A: Que sí es compatible.

E: Es compatible, pero si estudiar sin internet puedes echar una hora, y estudiar con internet puedes echar tres horas. (Transcripción Grupo de Discusión 7).

Observamos, entonces, dos discursos contrapuestos. De un lado, un discurso productivista que concibe el estudio como algo prioritario e ineludible, y que concibe el tiempo (escolar, virtual) en términos de «capital humano», esto es, oportunidades para labrarse una trayectoria futura de inserción personal y profesional. De otro lado, tenemos un discurso hedonista que, en clave defensiva y, a veces, de oposición al sistema institucional, desarrollan una cultura del «carpe diem», de la búsqueda de placeres instantáneos, consumibles y pasajeros, y en el que se amplía la brecha entre los tiempos escolares y los tiempos relacionales.

La idea que parece sugerirse de los discursos del alumnado, entonces, es que no son únicamente las condiciones sociales de origen quienes actuarían como mediadores en las relaciones entre TICs y rendimiento escolar o aprovechamiento del estudio, sino también los distintos imaginarios y representaciones que los jóvenes tienen sobre las actividades relacionales y de ocio.

Por un lado tenemos la defensa del uso de las redes como adicción inevitable, como agradable actividad estimulante que engancha por parte de un grupo que ya está saturado y aburrido porque han tenido en casa el equipamiento necesario desde el principio a la vez que una libertad amplia para su uso.

«[...] vale si, que con mis amigos que no quiero perder la relación yo puedo hablar con ellos... yo por ejemplo, tengo una semana llena de exámenes y no quiero hablar con nadie me meto al Tuenti, le mando un privado le digo ehhhyou que cuando termine te llamo, y ella me cuenta cosas mínimas pero me lo cuenta y así por ejemplo, ni me olvido yo de ella ni ella de mí»(Transcripción Grupo de Discusión 5)

Por otro lado tenemos la posición de que la red es peligrosa, insegura, por los que padecen la prohibición o limitación de su uso, en este caso agitando el fantasma de su compatibilidad o incompatibilidad:

«C: Internet en sí no es malo, si te puede ayudar mucho, y tiene muchísimas (sic) ventajas, pero eso, es lo que ha dicho D, que si convertimos algo que es bueno en sí en algo que nos quita horas, nos quita de otras prioridades, ya se convierte en algo malo.»(Transcripción Grupo Discusión 9)

El discurso de las chicas de clase y rendimiento alto, por ejemplo, está más vinculado a la productividad y al individualismo. Su expresión «nos quita horas» es muy significativa, para ellas el tiempo tiene valor productivo, siempre desde una perspectiva individual de atender las demandas familiares y docentes en aplicación de la cultura del esfuerzo. En aplicación de esos criterios familiares es representativo el hecho de que una de las chicas de los grupos de discusión reconozca que entrega «voluntariamente» su móvil a su madre cuando ha de estudiar. Sin embargo, en el grupo de clase baja es igualmente ilustrativo el hecho de otra una chica, pese a la prohibición de su madre y hermano o a un probable castigo, utilice de forma oculta la red.

### *3.2. La visión del profesorado: las redes sociales como oportunidad para transformar el currículum*

En primer lugar, el profesorado reconoce cómo las tecnologías de relación potencian la socialización juvenil, ampliando el grupo al que pertenecen y desarrollando habilidades sociales como el aumento de la red de contactos, redactar mensajes o locuciones verbales vía Skype, hasta ser un espacio de entrenamiento:

«... a medida que evoluciona la sociedad se van incorporando nuevos medios de comunicación, nuevas tecnologías que están al alcance, yo me voy quedando un poco anquilosada en lo de atrás pero la gente joven lo utiliza con la mayor naturalidad, acceden a ellas con una facilidad impresionante, y como instrumento tanto de formación, de comunicación, de red, de apoyo, de establecer nuevos canales de comunicación, pero también de información de forma de relacionarse,...»  
(Transcripción Grupo de Discusión 12 Profesorado, participante 6)

En segundo lugar, el colectivo docente entiende que las redes sociales fomentan la participación común en la generación de ideas y su difusión, una construcción compartida que se va engarzando con nuevos añadidos, enfoques, perspectivas a medida que los jóvenes circulan por las redes. Son conscientes de su potencial como constructor de nuevos procesos (p. e. convertirse en altavoz de causas ocultadas o minimizadas), degeneración de nuevos lenguajes, o de articulación entre diversos canales de comunicación (visual, auditivo y simbólico). En este sentido, el profesorado aventura que las redes

sociales se han convertido, sobre todo, en un potente canal de comunicación que está generando cambios incluso en la forma de relacionarse y concebirse, más allá de las simples comunicaciones e interacción habitual de los mensajes entre grupos de jóvenes habitantes en un contexto real:

«El debate no es decantarnos por las redes sociales y olvidarnos del contacto físico, no, no, no se trata de excluir, se trata de ver cómo somos capaces de incorporar... de incorporar un nuevo lenguaje, de ahí, de ahí que la decodificación de esos mensajes por parte del alumnado sea diferente al de los padres... al fin y al cabo, también hay otros lenguajes por el mundo, y otros idiomas por el mundo, y no los sabemos todos, cada uno se acerca a un idioma en la medida que quiere conocerlo, descubrirlo y aprender más ¿no?» (Transcripción Grupo de Discusión 12 Profesorado, participante 4.)

En tercer lugar, consideran igualmente que el ciberespacio facilita el trabajo en equipo o en red, incluso en la distancia, valorando positivamente las redes como herramientas colaborativas de trabajo en grupo, de intercambio de información de creaciones, de producciones, no limitados a un espacio geográfico:

«Yo destacaría como algo positivo el uso de las redes sociales como una herramienta colaborativa en el trabajo en grupo y a la hora de intercambio de información de creaciones, de producciones, de un grupo o de un individuo con otros muchos que pueden ser nacionales o de otros países, pero al final eso es una herramienta que está ahí y que podemos utilizar, por lo tanto, se puede encauzar desde el punto de vista de la metodología, cómo puedo hacer para que a partir de esas redes sociales mis alumnos empiecen a trabajar de otra manera, más productiva, que empiecen a trabajar de una forma más enriquecedora, que empiecen a haber menos alumnos polizones, alumnos que se suben a un barco y se dejan llevar» (Transcripción Grupo de Discusión 12 Profesorado, participante 3.)

A pesar de que las tecnologías digitales son vista como dispositivos de enorme potencial educativo, reconocen que les cuesta integrarlas dentro de proyectos curriculares y en espacios académicos, sobre todo porque lo que se cuestiona no es su uso, sino si aspectos como el de las relaciones interpersonales y el desarrollo de competencias básicas siguen formando parte del proyecto educativo:

«¿Acaso en lectoescritura se puede llegar a sustituir en algún caso por la mecanografía? Y es que, en el caso, por tener una pantallita o tener un ordenador, a un niño habrá que seguir enseñándole a escribir y a leer, pero por el método tradicional de toda la vida... bueno, por lo tanto, entiendo que hay cosas que son insustituibles, lo que... lo que tenemos es que intentar... hacer viable y hacer compatible el uso de las tecnologías con... con el aprendizaje de otro tipo de habilidades y destrezas que son básicas». (Transcripción Grupo de Discusión 12 Profesorado, Participante 3)

Sin embargo, al mismo tiempo aparecen otros discursos en los que se interroga acerca de si la escuela debe embarcarse en el desarrollo de un trabajo en y con las redes sociales:

«... yo no sé si además tiene la obligación de saber manejar tan a fondo el tema de las redes, porque yo creo que eso forma parte más del desarrollo de la adolescencia, de los jóvenes, de no sé cómo decirte, de la vida, de la dinámica que tienen estos chicos y chicas a la hora de manejar las nuevas tecnologías.» (Transcripción Grupo de Discusión 12 Profesorado, Participante 3)



No obstante, y con lo descrito hasta aquí, parece que el profesorado también es consciente de que la escuela debe asumir la responsabilidad en el fomento del uso crítico de las redes sociales por parte de los jóvenes, ya no como medio de comunicación, sino como herramienta de crecimiento académico, profesional y personal:

«...la clave está en cómo concienciamos a los alumnos de que las redes sociales no solamente es *Facebook*, *Twitter* o *Tuenti*. Cómo les enseñamos y les demostramos que eso, es mucho más que esas tres marcas comerciales. Y que además les debemos demostrar que verdaderamente se pueden hacer más cosas que las que hacen, porque, claro, ahora es un mero entretenimiento ...» (Transcripción Grupo de Discusión 12 Profesorado, Participante 5)

#### 4. Conclusiones

A la luz de los resultados que hemos presentado, debemos preguntarnos acerca de la conveniencia de situar el foco de estudio respecto de las interacciones entre escuela y ciberespacio no tanto en el objeto (los nuevos medios digitales) sino en lo que Scolari (2008) ha denominado como hipermediaciones, esto es, los procesos (asimétricos) en los que (para nuestro estudio) jóvenes (atravesados por marcadores sociales como clase social, género, etc.) intercambian, consumen y, en ocasiones, producen conocimiento en entornos tecnológicos reticulares, multimediales y a través de lenguajes híbridos. Y en este sentido, el currículo escolar debe tener la flexibilidad suficiente para no sólo incorporar esas nuevas alfabetizaciones, sino también investigar con el alumnado qué patrones de sociabilidad se establecen en esos nuevos medios, convirtiéndolos en espacios de producción y recreación cultural y política (Brito y Dussel, 2003).

No debemos negar, sin embargo, la creciente estandarización de unas industrias culturales que movilizan la actividad de los jóvenes a través de discursos ligados a la diversión y el placer que conforman una cultura pública banal, donde el valor de profundidad y verdad se ha perdido como fuente de conocimiento, como bien ha estudiado Milad Doueihi (2010). Si bien se ha hecho mucho énfasis en las amenazas y peligros a la privacidad y a la seguridad que encierra Internet, poco se ha pensado respecto de lo que supone a nivel personal la enorme ampliación de la «capacidad de desear» otros modelos de vida, otras experiencias de conocimiento, otros desafíos vitales, muchos de los cuales en clara oposición con una sociedad equitativa, emocionalmente empática, democrática o ecológicamente sostenible (Burn, 2009).

En el discurso del profesorado, observamos una tendencia creciente a aceptar el desafío que las tecnologías digitales han supuesto a una institución – la escuela – construida sobre una organización diferente del saber, jerárquica y centralizada (Dussel y Quevedo, 2010). El colectivo docente parece valorar el hecho de que estamos ante nuevas formas de socialización de gran potencial educativo y democrático, ya sea por el tipo de agrupamientos e interacciones que promueven como por las formas de participación, la pertenencia a una comunidad de intereses y su flexibilidad a la hora de incorporar y valorar los conocimientos de los usuarios (Gee & Hayes, 2010).

Sin embargo, vemos cómo aparece el temor y la inseguridad respecto de si los nuevos entornos digitales pueden poner en peligro el trabajo sobre la adquisición de competencias básicas de carácter instrumental (p.e. la lectoescritura). Conviene recordar, tal y como nos enseñan las investigaciones de Daniel Cassany (2012) que en todos esos foros, chats, redes interconectadas, que constituyen el ecosistema tecnológico actual, se genera una cultura digital en la que se configuran nuevos perfiles lingüísticos y de exposición a la escritura. Intercambiar un mensaje, compartir una fotografía y elegir un fragmento de nuestro libro o película preferida, no son únicamente formas lúdicas y sin contenido. Al

contrario, a través de estas experiencias la juventud aprende conocimientos y habilidades relevantes, pese a que ello no parezca tener eco en los currículos oficiales. Lo que no excluye el que como educadores enseñemos otras formas de ser usuarios y productores de las tecnologías digitales y los medios de comunicación de masas, haciendo posible que todas esas producciones culturales y experiencias tecnológicas (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, softwares, etc.) permitan estimular y desarrollar capacidades cívicas para la creación de una cultura pública común (Buckingham, 2002).

## 5. Referencias

- Adell, J. (2010). Educación 2.0. En: Barba, C.; Capella, S. (Eds.) *Ordenadores en las aulas, la clave es la metodología* (pp. 19-34). Barcelona: Graó.
- Alonso, L.E.; Callejo, J. (1999). El análisis del discurso: del postmodernismo a las razones prácticas. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 88, 37-73.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, C.; Angulo, F. (2013). Interacción de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-20.
- Banaji, S. & Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the Civic Web Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24. [http://dx.doi.org/10.1162/ijlm\\_a\\_000-38](http://dx.doi.org/10.1162/ijlm_a_000-38).
- Buchingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative. Production and Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- Cassanay, D. (2012). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Colas, P.; González, T.; De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23.
- Condie, R., & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in European Schools - a landscape review*. Recuperado a partir de <http://goo.gl/hKOljG>
- Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24).
- Dussel, I.; Quevedo, L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Erstad, O.; Gilje, O. & Arnseth, J.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, 89-98.
- Fernández, E; Martínez, J. B. (2014). Jóvenes interactivos. Redes sociales, culturas emergentes y escuelas. *Organización y Gestión Escolar*, 22 (1), 14-17.
- García, A.; López de Ayala, M.C.; Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en internet y en las redes sociales en los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204.
- Gee, J. P.; Hayes, E. (2010). *Women and Gaming. The Sims and 21st Century Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gewerc, A.; Montero, L. (2013). Cultures, training and career development. The integration of ICT in educational institutions. *Revista de Educación*, 362, 323-347.
- Gil, A. y Vall-Llovera, M. (coord.) (2006). *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*. Barcelona: UOC.
- Gil-De-Zúñiga, H., Jung, N. & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17, 319-336.
- Goffman, E. (1966). *Behavior in public places: notes on the social organization of gathering*. New York: Free Press.
- González Fernández, N., Gozávez Pérez, V.; Ramírez García, A. (2014). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146.
- Hutchison, A. & Reinking, D. (2011). Teachers' Perceptions of Integrating Information and Communication Technologies into Literacy Instruction: A National Survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Ito, M.; Baumer, S.; Bittanti, M.; Boyd, D. & AL. (2010). *Hangin' out, Messin' around, and Geekin' out*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Nota de prensa. Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado a partir de <http://goo.gl/jdpqwi>
- Lara, T. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6(1) Recuperado a partir de <http://goo.gl/2KfcFu>
- Livingstone, S.; Haddon, L.; Gorzig, A.; Olafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings*. LSE, London: EU KidsOnline. Recuperado a partir de <http://goo.gl/oyK3US>
- Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Ed. Norma.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112. <http://dx.doi.org/10.2307/40184009>.
- Notley, T. (2009). Young People, Online Networks, and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1208-1227.
- Paredes Labra, J. (2012). Ética y brecha digital como un problema educativo en un programa de formación de posgrado para educadores. Estudio evaluativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 11(1), 75-81. Recuperado a partir de <http://relatec.unex.es/article/view/801/623>.
- Poyntz, S.R. (2009). «On Behalf of a Shared World»: Arendtian Politics in a Culture of Youth Media Participation. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 31(4), 365-386.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Rodríguez, I.; Morales, E.; Gualda, E. (2014). No tenemos que enseñárselo todo a los profesores: Los derechos de acceso a la ciberrealidad y sus riesgos desde la mirada de niños y niñas. *Gazeta de Antropología*, 30(1), artículo 11.
- Ruíz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), art. 26.
- San Martín Alonso, A. (2013). Controversias ante las formas de cibercontrol escolar. *Revista de Educación*, 360, 292-313.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Segovia, B., Mérida, R., González, E. & Olivares, M.A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs alumnado digital. El caso de Ana. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. Recuperado a partir de <http://goo.gl/W1tIUZ>.
- Stornaiuolo, A.; Dizio, J.K.; Hellmich, E.A. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuela. *Comunicar*, 40, 79-88.
- White, D.S.; Le Cornu, A. (2011.) Visitors and residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado a partir de <http://goo.gl/cTaOLI>
- Zheng, R. & Cheok, A. (2011). Singaporean Adolescents' Perceptions of On-line Social Communication: An Exploratory Factor Analysis. *Journal Educational Computing Research*, 45(2), 203-221.

