



Universidad de Oviedo

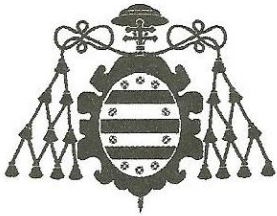
Centro Internacional de Posgrado

IDENTIDADES DIGITALES EN INTERACCIÓN
NUEVAS DINÁMICAS DE INTERVENCIÓN EN EL MARCO
DEL PROGRAMA “NI OGROS NI PRINCESAS”

Trabajo fin de Máster
Máster Universitario en “Investigación e Intervención Socioeducativa”
Julio 2013

Soraya Calvo González

Dirección: **José Luis San Fabián Maroto / María Aquilina Fueyo Gutiérrez**



Universidad de
Oviedo

José Luis San Fabián Maroto y M^a. Aquilina Fueyo Gutiérrez
Doctores del Departamento de Ciencias de la Educación y Directores del Trabajo de Fin de Máster presentado por D^a. **Soraya Calvo González**, que lleva por título ***Identidades Digitales en Interacción: Nuevas Dinámicas de Intervención en el Programa “Ni Ogros ni Princesas”***, matriculado durante el presente curso 2012-2013, en el Máster en *Intervención e Investigación Socioeducativa*,

INFORMAN que dicho Trabajo reúne las condiciones académicas y científicas necesarias para ser presentado a su lectura y defensa ante el tribunal correspondiente.

Lo que firman en Oviedo a 10 de Julio de dos mil trece.

Una firma manuscrita en tinta azul que parece ser 'JLSF'.

Fdo: José Luis San Fabián

Una firma manuscrita en tinta azul que parece ser 'AF'.

Fdo: M^a Aquilina Fueyo

Título: Identidades digitales en interacción: Nuevas dinámicas de intervención en el marco del programa “Ni Ogros Ni Princesas”.

Autora: Soraya Calvo González.

Directores: José Luis San Fabián Maroto / María Aquilina Fueyo Gutiérrez.

Trabajo final de Máster: Investigación e Intervención Socioeducativa.

Universidad de Oviedo.

Julio 2013.



Esta obra se distribuye bajo una licencia **Creative Commons**.

Se permite la **copia, distribución, uso y comunicación** de la obra si se respetan las siguientes condiciones:

- Se debe reconocer explícitamente la autoría de la obra incluyendo esta nota y su enlace.
- La copia será literal y completa
- No se podrá hacer uso de los derechos permitidos con fines comerciales, salvo permiso expreso del autor.

El texto precedente no es la licencia completa sino una nota orientativa de la licencia original completa (jurídicamente válida) que puede encontrarse en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es>

AGRADECIMIENTOS

Parecía que este momento no iba a llegar nunca. Trabajo, nervios, esfuerzo y “verborrea mental” para, finalmente, tener este trabajo entre mis manos :)

Un curso complejo, largo, intenso, de cambios, y nuevas perspectivas de futuro. Un curso que no olvidaré, por su carga emocional. Un curso que me dio la oportunidad de empezar a participar, de manera activa, en la vida de las y los futuros profesionales de la educación. Una oportunidad de integrar la **sexología** en nuestra facultad, de traer a esta casa identidades, orientaciones, deseos y erótica.

Me gustaría agradecer, en este pequeño espacio, muchas cosas a muchas personas. En primer lugar, gracias a mis directores, **José Luis y Queli**, por ayudarme a construir un camino sólido, por darme bases y orientaciones, y por apoyarme desde el primer momento en esta larga aventura.

Al **CMPA**, y en concreto, a **Carlos, Marcelino** y sus **mediadorxs**, que me han ayudado a recopilar datos y hacer realidad mi propuesta de intervención e investigación. Sin vosotros y vosotras, nada de esto hubiera sido posible.

A mis padres, **María y Javier** y a mi hermano **Javier**. Sin ellos no habría podido llegar hasta aquí. Por su confianza ciega incluso en las decisiones más arriesgadas. Y a **Eevee**, por ser muy fuerte y ponerse buena.

A la mejor amiga que una persona puede tener, **Vero**. Porque este año, más que nunca, me ha demostrado su cariño y amistad, aportando a mi vida una voz de aliento, comprensión y consejo sincero en los peores momentos, en los más difíciles. Es difícil encontrar a gente tan pura y tan bella como tú. Gracias.

A **Luis**, que desde hace años y años, y a pesar de los cambios de la vida y las distancias temporales, siempre está dispuesto a echarme una mano, a escuchar mis ideas más locas, y a compartir proyectos de futuro.

A **Laura, Estibaliz y Sara**, por animarme y por poner un poco más de luz en mis días. También al **pacto de mujeres**, por hacerme mucho más amena la vuelta a la Universidad de Oviedo, contagiándome ilusión y ganas de cambiar el mundo.

A la **música**, que en sus múltiples lenguajes, formas y significados, me acompañó a lo largo de todo este proceso. Y, especialmente, **a quien me acercó profunda y sinceramente a ella**.

“Le monde y recommençait tous les jours dans une lumière toujours neuve. Ô lumière! c’est le cri de tous les personnages placés, dans le drame antique, devant leur destin. Ce recours dernier était aussi le nôtre et je le savais maintenant. Au milieu de l’hiver, j’apprenais enfin qu’il y avait en moi un été invincible”.

Albert Camus (1952) "Retour à Tipasa"

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	9
Presentación del problema y análisis de la situación de partida.....	9
Objetivo de la Investigación.	12
Objetivos Específicos.....	12
3. MARCO TEÓRICO	14
Identidades digitales: Una aproximación al concepto.....	14
Cultura en Internet: ¿Una o muchas?	15
Los sexos en la red.....	16
¿Cómo nos relacionamos en Internet?: Las narrativas digitales de vida.	18
Poder y medios de comunicación.	23
Mediación entre iguales como propuesta formativa.	25
4. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO “NI OGROS NI PRINCESAS”	26
Descripción general del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”.	26
El Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies.	28
Justificación de la intervención / actualización.	29
Metodología de formación entre iguales: “Líderes y Lideresas”.	31
5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INTERVENCIÓN-INVESTIGACIÓN	34
Enfoque metodológico de la investigación.	34
Muestra de la investigación.....	37
Fases de la investigación.....	37
Métodos y técnicas de intervención y recogida de información.....	38
Observación Participante. Presencia de la observadora externa en el aula.	39
Dinámicas de aula: debates sobre temáticas específicas.....	40
Cuestionario final.	45

6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA	47
Centro Piloto.	47
Dinámicas para trabajar los conceptos “redes sociales e identidad digital”.	48
Redes sociales más utilizadas.	48
Uso de las redes sociales.	49
Datos y contenidos compartidos a través de las redes sociales.	51
¿Con quién se relacionan a través de las redes sociales?	53
Privacidad en las redes sociales.	54
Dinámicas para trabajar los conceptos “pareja y vida erótica”	57
Estrategias de comunicación digital en las relaciones emocionales y gestión de las dificultades derivadas.....	57
TICs, celos y control en la pareja.	59
Influencias de las TICs en las relaciones emocionales.....	61
Identidades digitales: “Mi perfil en las redes sociales”.....	63
Imágenes de perfil y portada.	65
Narrativas digitales.....	69
Otras observaciones sobre los datos de las identidades.	75
Valoración del taller por parte de los y las participantes.....	76
7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA	81
Redes sociales más utilizadas por el colectivo.....	81
Identidades y Narrativas Digitales.	82
Uso e influencia de las TIC en las relaciones afectivas entre iguales.....	84
Mitos y estereotipos que influyen en la construcción de identidades y narrativas.....	87
Valoraciones sobre la intervención y la temática tratada.....	88
8. PROPUESTAS DE MEJORA Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	90
Propuestas de mejora.	90
Nuevas líneas de investigación.....	91
9. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE REFERENCIA.....	93
Bibliografía.....	93
Webgrafía.	98
10. ANEXOS	99

1. INTRODUCCIÓN

Este documento recopila el esfuerzo y el trabajo derivados de la puesta en marcha de un proyecto de investigación enmarcado en el Máster Oficial “**Investigación e Intervención Socioeducativa**”, dando cuerpo al Trabajo de Fin de Máster. Por ello no es simplemente una intervención-investigación sobre un problema concreto, es también una muestra de lo que este proceso formativo me ha aportado y de las competencias adquiridas en un camino en el que me empapé de conocimientos y crecí a todos los niveles.

De esta manera, despliego aquí ilusiones, proyectos, intenciones, ideas y límites cognoscitivos que ir rompiendo día a día para seguir avanzando en este camino que, por fortuna, ya tiene un recorrido trazado gracias a la ayuda pre doctoral “**Severo Ochoa**” que me ha concedido la Consejería de Educación y Universidades del Principado de Asturias.

Este informe está formado por diferentes apartados. El primer apartado está dedicado a la justificación e interés del tema y los objetivos de la investigación; un segundo apartado en el que se explicita la configuración del marco teórico, al que le sigue el diseño metodológico de la investigación; un cuarto apartado destinado a la presentación de los resultados; otro de conclusiones de la investigación; varias propuestas de mejora y, finalmente, la bibliografía. A modo de complemento se añaden, en última instancia, los anexos referenciados a lo largo del cuerpo del proyecto.

En el primer apartado, **Justificación e interés del tema y objetivos del estudio**, abordamos directamente el objeto de estudio, haciendo para ello una revisión general de la situación de partida y un desglose de objetivos generales y específicos que marcarán la finalidad del estudio de la cuestión. Este capítulo pretende ser un resumen para situar al lector o lectora en un primer momento, sirviendo como orientación y punto de partida argumentado.

El siguiente apartado recibe el nombre de **Marco teórico** en él se profundiza en aspectos relacionados con los conceptos encaminados a dar una respuesta a los objetivos planteados.

En el trabajo también se dedica un apartado a la descripción del programa de referencia sobre el que se perfila nuestra propuesta de estudio. Este apartado recibe el nombre de **Descripción y contextualización del proyecto Ni Ogros Ni Princesas**

En el cuarto apartado se despliega el **Diseño metodológico de la intervención y de la investigación**. En este apartado del trabajo se hace un recorrido que describe y

explica cada uno de los aspectos formales relacionados con la metodología puesta en marcha para obtener los datos de la investigación: enfoque metodológico, objeto y muestra, preguntas de investigación, métodos y técnicas de obtención de información y una breve temporalización.

A lo largo del quinto apartado, **Organización y análisis de la información recogida**, se muestran los resultados de la investigación en torno a las distintas técnicas utilizadas: dinámicas de aula, identidades digitales y cuestionario final, principalmente. Se contextualiza y explica la manera de proceder con cada una de estas técnicas. Las evidencias obtenidas se han organizado en torno a una serie de categorías que hemos perfilado para operativizarlas y facilitar su comprensión.

El apartado sexto, que recibe el nombre de **Conclusiones e implicaciones para la teoría y práctica socioeducativa**, dará cuenta de las reflexiones más relevantes a las que hemos llegado después de recoger y analizar los datos de la investigación. Nuestras aportaciones al tema derivadas de esas conclusiones tendrán su espacio en el apartado **Propuestas de mejora y nuevas líneas de investigación**.

El octavo, **Bibliografía y materiales de referencia**, es el repositorio de enlaces, contenidos y fuentes que hemos utilizado para realizar el trabajo, adecuadamente referenciadas.

Finalmente, el capítulo **ANEXOS** recogerá el listado de los documentos de apoyo indicados a lo largo del cuerpo del trabajo. Estos documentos multiformato se podrán consultar en el CD que acompaña a este trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Presentación del problema de investigación y análisis de la situación de partida.

Estamos inmersos en una **sociedad tecnologizada**, que dibuja y determina suprasferas que orientan nuestra forma de vida. La tecnología da nueva forma a campos como la economía, la política, las ciencias sociales... Sin embargo, la tecnología actual es mucho más que una tecnología o un medio de comunicación, ya que toma parte activa en la configuración de las relaciones, las interacciones y la organización social.

La popularización de la tecnología y la proliferación de nuevos espacios virtuales gratuitos organizados para facilitar la interconexión superando límites geográficos, temporales e incluso socio-económicos, ha favorecido que uno de los colectivos con más presencia activa en la red sea el de los y las jóvenes. Así mismo, los contenidos publicados en esa red tienen una repercusión clara en los **imaginarios colectivos** de estos usuarios y estas usuarias, siendo un elemento educativo informal muy poderoso.

Las interacciones interpersonales establecidas a partir de las herramientas que los smartphones y la web 2.0 disponen, perpetúan determinados rasgos distintivos de nuevos modelos relacionales, aparentemente autoconstruidos y “multimedia”. Estos modelos nacen en marcos diferentes, propios de la sociedad de la información y que presentan peculiaridades diferenciadas y diferenciales respecto a los espacios tradicionales de relación. Sin embargo, los **estereotipos y mitos tradicionales** siguen repitiéndose de manera continuada.

Al entrar en juego diversas caras de una realidad poliédrica, se vuelve imprescindible atender a los avances que desde distintos enfoques se hacen sobre el tema, y la manera en que cada paradigma entiende la **construcción de las relaciones emocionales y afectivas** desde una perspectiva digital.

Al respecto de la influencia de las redes en las identidades personales y en las relaciones protagonizadas por jóvenes, son diversos los estudios que desde diferentes enfoques han trabajado, prioritariamente, con la gestión de **conflictos y problemáticas** derivadas de la presencia en el mundo 2.0. Organizaciones y administraciones públicas han editado diversas guías de divulgación a partir de iniciativas público-privadas tanto a nivel nacional (“Pantallas Amigas¹” o “Protegeles.com²”) como a nivel autonómico (“Menores en las TIC³”) e internacional

¹ Pantallas Amigas en <http://www.pantallasamigas.net/>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

² Protegeles.com en <http://www.protegeles.com/>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

(ICT Coalition⁴ en Europa, donde colaboran empresas como Google, AVG, LG; o StaySmartOnline⁵ del gobierno de Australia). Estos estudios, proyectos, encuentros, etc. hacen una lectura básica del tema en base al planteamiento y diseño de soluciones para enfocar las líneas directrices que potencien un **uso seguro y responsable** de las TIC, sin profundizar en aspectos críticos y teóricos que involucren ámbitos como la sexología, la educomunicación, el consumo, la salud o la educación ciudadana.

Muchos de los estudios y proyectos diseñados en torno a las relaciones entre jóvenes a partir de las TIC intentan atacar los problemas derivados de esa interacción. Es decir, se organizan en torno al “peligro” y a las formas en que ese peligro puede evitarse: estrategias y técnicas diseñadas para limitar determinadas conductas y comportamientos en la red. Así mismo, las redes sociales también son utilizadas como nuevas metodologías y canales de comunicación para el aprendizaje, formación y trabajo; **sin atender en muchos casos a sus potencialidades comunicativas**. Algunas de esas investigaciones, como “Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying” (Del Río et al, 2010) o “Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes” (Bernete, 2010), tienen en cuenta los aspectos simbólicos y emocionales que las nuevas tecnologías en general imprimen en las relaciones sociales personales entre adolescentes. Sin embargo, la realidad en la que vivimos, y la proliferación ya no solo de estos espacios (como contexto tecnológico), si no de interacciones cada vez más profundas en el seno de los mismos espacios, hace necesaria la profundización en la manera en que chicos y chicas se configuran en torno a prototipos que se desestructuran y son modificados.

Otras investigaciones publicadas, como la realizada por la Universidad Camilo José Cela, “Informe Generación 2.0” (Burón y Fernández, 2011), estudian de forma específica los hábitos conductuales de adolescentes a partir del uso de las redes sociales, generando un mapa general de las influencias mediáticas presentes en esas conductas. Este tipo de estudio puramente cuantitativo analiza las interacciones, pero **no profundiza en nuevos esquemas ni modelos**; aportando una información limitada basada más en la percepción de los jóvenes que en datos observables a partir de sus conductas.

Nuestra investigación, articulada en forma de intervención socioeducativa en un contexto formal (sistema educativo reglado), busca profundizar en la forma en que los chicos y las chicas son influidos por las redes y los medios de comunicación para, después, analizar la manera en que esas influencias redibujan sus interacciones cotidianas y emocionales. Para ello, nos centramos en varios contextos clave que

³ III Congreso Internacional Menores en las TIC en <http://www.fundacionctic.org/menoresenlastic/inicio>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

⁴ ICT Coalition en <http://www.ictcoalition.eu/>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

⁵ StarSmartOnline en <http://www.staysmartonline.gov.au/> Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

conjugamos en pro de un conocimiento holístico de la situación: La sexología, la educomunicación y el conocimiento de la Sociedad de la Información.

La evaluación que se ha hecho de la situación, partiendo de este análisis previo de la situación, es una **evaluación inicial, de aproximación e interpretación** a las identidades y narrativas digitales que el alumnado representó y, por lo tanto, a las relaciones interpersonales que se derivan de ellas. Por ello, nos basamos en la descripción de los datos obtenidos y la relación de éstos con la teoría en la que se apoya nuestro trabajo para poder generar nuevo conocimiento y, a partir de él, lanzar propuestas tanto para la mejora de la educación sexual en el marco formal como para futuras investigaciones socioeducativas en este campo. Así mismo, los datos obtenidos con este estudio van encaminados a la retroalimentación para la mejora del proceso formativo, pues hemos obtenido información que sirve para conocer mejor al alumnado con el que se trabaja y rediseñar así propuestas que conforman el proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”. Esta primera evaluación abre un nuevo camino de investigación que se irá abordando en cursos sucesivos.

Mis conocimientos y experiencia previos me han ayudado a enfocar el tema desde una perspectiva holística en la que se conjugan diferentes ideas iniciales. A lo largo de los últimos años he participado activamente en proyectos e investigaciones que han aumentado mi bagaje de conocimientos sobre la temática de estudio y me han proporcionado un mayor conocimiento de la cultura juvenil. En esta línea, he podido reinvertir en este estudio los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo y la ejecución del proyecto “**Asexora**”⁶, del que fui artífice. Este proyecto, llevado a cabo desde un organismo público (Consejo de la Juventud del Principado de Asturias), aporta una intervención socioeducativa en forma de asesoramiento sexológico a través de email, redes sociales y WhatsApp. Alrededor de este proyecto se perfilaron acciones formativas, eventos divulgativos, diseños metodológicos y evaluativos, etc. Asexora es un proyecto vivo, que aún está en ejecución, y que sigue articulándose como eje destacado de la actividad del Consejo de la Juventud de Asturias.

La educación sexual en relación con las TICs es un tema que me interesa particularmente. Este curso académico tuve la ocasión de impartir docencia en el curso “**Deseo 2.0**”, en Noviembre del 2012, dentro del proyecto global “Educación Sexual con Arte” del CMPA, un proyecto enfocado a asociaciones y entidades juveniles que deseen trabajar educación sexual con diversos colectivos, especialmente jóvenes. En esta misma línea, colaboré como ponente en la mesa redonda “**Influencia que ejercen los medios en la conducta y comportamiento**”⁷, en el marco de las jornadas “Publicidad y medios de comunicación desde una perspectiva de género”, organizadas por la asociación Mujeres Jóvenes de Asturias y el Consejo de la Juventud de Gijón en marzo del 2013.

Por otro lado, esta investigación da continuidad a un trabajo previo de investigación

⁶Guía del proyecto disponible en **ANEXOS**

⁷Presentación PREZI disponible en <http://prezi.com/5i-p0c6qkxkox/publicidad-y-medios-de-comunicacion-sexualidad/>

en TICs y que ha sido reflejado a lo largo de este curso académico en diversos espacios de divulgación. Repasando estos trabajos, podemos referenciar la publicación sobre entornos personales de aprendizaje (PLE) y plataformas virtuales, publicado en el nº 60 del monográfico de la **Revista Iberoamericana de Educación** (Calvo, 2012). Esta publicación dibuja algunos trazos generales acerca de los principales esquemas que los entornos personales de aprendizaje pueden seguir, analizando las funciones que cada plataforma virtual asume, la manera en que estas piezas se incluyen en los distintos procesos de aprendizaje, y la intencionalidad, la acción y los modelos de comunicación que se ponen en marcha.

Objetivo de la Investigación.

El campo de estudio central de este proyecto de investigación es el **conocimiento de las identidades digitales y las narrativas digitales** a partir de las relaciones interpersonales, afectivas y emocionales que se establecen mediante las TIC. También pretendemos **conocer las influencias mediáticas** que repercuten tanto en las identidades y en las narrativas, como en las relaciones.

Para ello, se hace necesario profundizar en la forma en que los nuevos medios y espacios de comunicación “on – line” (redes sociales, mensajería instantánea...) favorecen la actualización o el cuestionamiento de estereotipos que intervienen en **modelos relacionales tradicionales** a partir de los cuales se establecen las interacciones entre iguales (jóvenes del mismo o diferente sexo) pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Asturias.

Objetivos Específicos.

- Desarrollar y aplicar una propuesta de intervención específica en el aula en el marco de un proyecto educativo institucional, con el fin de actualizar los contenidos de base del mismo adaptándolo a la Sociedad de la Información.
- Conocer rasgos diferenciadores y significativos de las identidades y las narrativas digitales asumidas y expresadas directamente por los y las jóvenes.
- Aproximarse al uso que los y las jóvenes hacen de las TIC para relacionarse emocionalmente con sus iguales en su vida cotidiana.
- Explicitar las opiniones que los y las jóvenes tienen sobre las TIC como estrategias de comunicación y el cambio de modelos relacionales.
- Detectar mitos y estereotipos (tanto mediáticos como analógicos) que influyen en la construcción de las identidades y las narrativas digitales desplegadas por los y las jóvenes.
- Conocer la satisfacción y la evaluación que el alumnado hace de la intervención y de la temática tratada.

No es, pues, objeto de esta investigación el estudio analítico de los posibles riesgos y problemas derivados de las relaciones interpersonales a partir de redes sociales. Si bien los datos que arrojará pueden utilizarse para enriquecer estudios de temáticas diversas, nuestra finalidad principal es conocer aspectos básicos de las relaciones informales directamente ligadas al plano íntimo y personal de los y las jóvenes.

3. MARCO TEÓRICO

Identidades digitales: Una aproximación al concepto.

En un espacio cambiante y en continua transformación, las identidades pasan de ser un rasgo permanente de la persona para convertirse en circunstancias “mutables” (Bernete, 2010) que se retroalimentan, modifican y tienden a conjugarse en conjunto, atendiendo a características globales de cada micro-escenario de expresión. Para entender el concepto de “identidad digital” primero debemos acudir al concepto de “**identidad**”, y atender a las discusiones que sobre el mismo se han ido sucediendo a lo largo de los años.

El concepto de identidad ha suscitado **polémica** por la dificultad para dar una definición objetiva, alejada de ideologías, y que atendiera a las diferentes realidades que la multiculturalidad dibuja. En un momento globalizado es más complejo aún si cabe dar forma teórica al concepto, y autores como Lévi Strauss (1981), Samuel Huntington (2004) o Néstor García Canclini (1995) han desplegado, multidisciplinariamente (aunque con una preponderancia antropológica) ideas de cómo la cultura, los grupos y el poder han ido influyendo en las identidades individuales y colectivas.

Para Lévi Strauss (1981:368-369) la idea de identidad es, en esencia, teórica; lo que quiere decir que por sí misma no se corresponde con la vivencia experiencial, pero es útil para entender cómo se configuran los grupos, tanto en sus elementos comunes como en los elementos diferenciadores, que marcan distancia con el resto de grupos. Castells (2001) pone el énfasis en la creación de la identidad como **algo personal y significativo**, en donde la vivencia y lo simbólico juegan un papel fundamental para un proceso que es propio, y que va del individuo a la sociedad.

Además, entendemos las identidades como **posibilitadoras de interacciones**, en tanto que permiten jugar con la imagen y con la idea del “yo”, desplegando diferentes técnicas según objetivos e intenciones de relación, llegando a una tendencia performativa y móvil (Bernete, 2010). Este es un rasgo esencial de las identidades de los y las jóvenes, grandes consumidores y consumidoras de los medios, que reciben múltiples influencias que formarán parte de ese juego de posicionamiento social y digital.

Para Bernete (2010), las identidades juveniles atienden a los diferentes criterios de identificación, que en el caso de este colectivo son amplios y muy diversos, tanto que lo que en muchos casos define a las identidades juveniles no es lo que se representa de lo que ellos y ellas son, si no lo evidenciado de lo que no son, **lo que no está a su alcance**.

Si bien no existe unanimidad acerca del significado de identidad y han corrido ríos de tinta debatiendo, reformulando y actualizando antiguas definiciones, uno de los rasgos que tienen en común las ideas referentes a la visión de este concepto es que **las identidades sirve para distinguirnos entre sujetos**, en función de los aspectos

identitarios en los que nos vemos inmersos, tanto en forma positiva (los aceptamos) como en forma negativa (los rechazamos o no los incluimos). Es decir, la identidad es nuestra forma de posicionarnos en el mundo.

Cultura en Internet: ¿Una o muchas?

La idea de identidad está estrechamente relacionada con la de cultura. La hermenéutica, el estructuralismo y otras teorías han ido deconstruyendo el concepto de “cultura”, de forma que ha pasado de ser un concepto “total” a ser entendido en forma “factorial”: de asumirse como **una tendencia global y extensa a ser reproducida en pequeñas dosis** que aluden a aspectos muy concretos de esa tendencia global. La cultura deja de ser un “todo” y se deshace en pequeñas representaciones diferenciadas que son comunicadas, visualizadas, escuchadas, aprendidas... en definitiva, transmitidas. A tenor de esta idea surge el término de “meme” (Dawkins, 2000) y, en esa misma línea pero centrándose en específico en el caso de Internet, el de “artefacto cultural” (Hine, 2004). Si nos detenemos en el concepto de “meme”, podemos definirlo como la unidad de información cultural que se transmite socialmente a través de distintos mecanismos de reproducción, y que se agrupa en dimensiones culturales (Dawkins, 2010). Estos memes son **pequeñas muestras de la cultura dominante**, tangibles y memorizables. Uno de los mecanismos de reproducción de los memes es, por excelencia, los medios de comunicación.

En nuestra investigación vamos a analizar una cultura mediática compleja y repleta de esas pequeñas dosis de cultura que empañan idearios colectivos y que se absorben de múltiples fuentes que aparecen dispersas. Detectar los “memes” vigentes en el colectivo concreto de estudio forma parte de los objetivos del proceso de investigación en el que nos hemos involucrado.

No existe una cultura única en Internet, ni Internet es una cultura única por sí misma pues *“la tecnología tiene significados culturales diferentes según los contextos en que es empleada”* (Hine, 2004:43). Es por tanto importante atender a las identidades en internet **en función del interés** a partir del que son desplegadas identidades personales, profesionales, activistas, etc. Cada cultura refiere e influye en un colectivo concreto, permeando eso sí un universo global creado por las diferentes interacciones y los diferentes intereses de la sociedad (Hine, 2004) cuyos límites son más relativos que absolutos. En este caso, vamos a centrarnos en profundidad en las identidades digitales personales y emocionales de los y las jóvenes, por lo que debemos atender a la cultura que es significativa para ellos y ellas.

Hemos defendido en anteriores líneas que no existe una cultura única en Internet, pero **sí existe una cultura dominante**. A pesar de ser una tecnología considerada, hasta hace pocos años, como “nueva”, Internet hace las veces de repositorio actualizado de “viejas” tecnologías, tales como la telefonía, la radiodifusión, la informática y el mundo editorial (Barker y Tucker, 1990; Díaz-Noci, 2010). Acceder a

todas ellas en conjunto facilita en gran medida la recepción, pero también la emisión. Históricamente los medios de comunicación han sido controlados por los poderes económicos, políticos e ideológicos; y a pesar de que la Web 2.0 defiende que “todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor” (Pasquali, 1963 en Barranquero, 2007:117); lo cierto es que el control de la Red, y por tanto de las culturas presentes en ella, es una **estrategia conscientemente aplicada por las super-estructuras y los poderes globalizadores**. Para Cristina Fraga,⁰ “los modelos de referencia en los que se apoyan (los medios) así como las pautas de comportamiento que proyectan, contribuyen a perpetuar el orden establecido al mismo tiempo que tienden a reforzarlo” (Fraga, 2006:5).

Linda Leung (2007) analiza en su obra “Etnicidad virtual” como se representan las minorías étnicas, de raza y culturales en la World Wide Web. En esta representación influyen los mass media que se despliegan directa o indirectamente en la red, siendo un objetivo principal de la autora comparar visiones internas de las propias minorías, con visiones externas generadas por el poder. La autora defiende que existe una lucha entre la “**mirada blanca**”, que podríamos también considerar occidental, de clase media y heterosexual, y las miradas minoritarias; así como que “*las cuestiones de la representación en la red no se pueden aislar de las cuestiones de la producción, distribución y consumo*” (Leung, 2007:226). Influencia explícita, por tanto, de las tendencias de la sociedad “des-conectada” en la sociedad “conectada”, si es que somos capaces, en estos momentos, de separar ambas caras de nuestro marco de vida.

El ideario cultural colectivo está conformado en su mayoría por la influencia de los mass media. Es necesario hacer una reflexión sobre cómo esos mass media y, por tanto, el mercado en el que se mueven, van a modelar las ideas de **género, identidad y desarrollo personal y social** que los chicos y las chicas adquieren. “*La política y la economía, la amistad y la sexualidad, la sanidad y el arte se aprenden, se aprecian y se desprecian usando las TIC, que se han convertido, por tanto, en elementos constituyentes de la cultura de quienes ahora son jóvenes.*” (Bernete, 2007:89)

Si retomamos la idea de “cultura dominante” como una cosmovisión occidental, blanca y heterocentrista, está claro que el papel de las teorías de “los colectivos minoritarios/minoritarizados” (género, multiculturalidad, sur, en riesgo de exclusión...) es el de visibilizar otras realidades con fuerza social cuyas presencias han sido acalladas. De esta manera, al dar presencia a estas minorías se abrirá un nuevo espacio de actividad y germen para **la construcción de coherencias alternativas** que enriquezcan la visión de la sociedad, de la cultura y, por tanto, las identidades.

Los sexos en la red.

Para autores como Cartensen (2009) o Siiback (2009), las identidades digitales de ellos y ellas obedecen a los **estereotipos culturales presentes en la vida 1.0**, entre

los que se pueden evidenciar rasgos estereotípicos asociados al concepto de “hombre” y al concepto de “mujer”. Sin embargo, otros autores, como Renau (2012), defienden que esos rasgos se diluyen en las identidades y en las interacciones online, siendo este espacio un marco de relación más homogéneo en lo que a estereotipos sexuales se refiere, a pesar de que esos mismos personajes sí se ven influenciados por los estereotipos en entornos offline. ¿Es coherente distinguir entre dos planos de una misma vida? Nuestra teoría inicial entiende **que las identidades digitales no siempre se desligan de la vida analógica**, pues en muchos casos esas identidades son generadas como parte de un autoconcepto personal, tanto dentro como fuera de lo digital. Siguiendo esta premisa, creemos que lo offline influye sobre lo online, y que por tanto esos estereotipos de género aún presentes en la vida cotidiana de ellos y ellas van a ser un elemento más de influencia en la construcción de sus interacciones en red.

Las plataformas digitales y sus múltiples formatos constituyen el marco, el lugar donde las identidades digitales interactúan, donde aparecen en relación y donde, a su vez, **se construyen**.

Recurrir como prisma de visión en esta investigación a la **teoría de los sexos** (o lo que es lo mismo, la sexología) tiene una significación clara: estamos hablando de relación (entendiendo relación como intercambio de cualquier tipo) entre personas que son moldeadas por su propia biografía sociocultural y biológica como hombres y como mujeres, adquiriendo roles y bebiendo de las ideas proyectadas que estos roles suponen a la hora de posicionarnos de forma activa en el mundo. Por su naturaleza, hablamos de un **concepto cambiante y activo**, pues *“el sexo de los sujetos no es dado ni definido de una vez por todas mediante los genes o las hormonas o los patrones sociales. Se hace y se construye, como el sujeto mismo, a través de un desarrollo y una evolución ontogenética y filogenética”* (Amezúa, 1999:25). Y en esa evolución, la cultura mediática y la comunicación que se genera en torno a ella tienen un papel clave, en tanto que es significativa, provoca conflicto, y por tanto cambio y transformación.

La visión sexológica basada en el modelo del Hecho Sexual Humano (Amezúa, 1999) es una forma de dar coherencia y rigor teórico a esta iniciativa. Desde este enfoque, hombres y mujeres (es decir, los sexos) evidencian sus intencionalidades comunicativas para entenderse tanto a sí mismos/as como entre ellas y ellos, expresándose como hombres y como mujeres, con sus matices (homosexual o heterosexual) y sus peculiaridades (diversas formas de expresión erótica). El fenómeno está presente a lo largo del ciclo vital y atiende a la variabilidad personal y a la pluralidad humana que conlleva la existencia de la diversidad sexual. **Sexualidades, tantas como personas**, que deseamos explicitar para darles presencia, divulgarlas, enriquecernos de ellas, y prestarles atención.

Las relaciones intrapersonales e interpersonales que analizamos en forma de representaciones se engranan en escenarios virtuales, digitales, post-analógicos... un marco que se va alejando poco a poco de los paisajes tradicionales de intercambio

entre sexos (entendiendo sexos como hombres, mujeres, múltiples identidades) y que en nuestra actualidad tiene una preponderancia definitiva y definitoria del propio proceso comunicativo.

Es importante atender a la **necesidad de profundizar en los personajes**, no necesariamente personalizables, que habitan estos escenarios, sobre todo en aquellos *“modelos representacionales (que) forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos”* (Aparici, 2010:37). Si en todo momento referenciamos el intercambio ya sea oral, escrito, simbólico... entre sexos, no podemos obviar como los mitos intervienen en la construcción de los mensajes y, por tanto, de las realidades “individuales” y “generacionales”. En la transmisión de esos mitos relacionados con los cuerpos, el amor, la pareja... los medios de consumo masivo, como la televisión más comercial o las revistas para adolescentes, juegan con ventaja, por su significatividad y su presencia informal y popular, respecto a otras estructuras de transmisión formales o educativas (Buckingham y Bragg, 2003).

Partimos, por tanto, de un proceso de **comunicación relacional**, entendiendo relación como intercambio de cualquier tipo entre personas sociales y sexuales, en las que el contexto ejerce una fuerza clara. La comunicación, y por tanto las relaciones que analizamos, se engranan en un escenario de sociedad red. *“El corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación.”* (Castells, 2001:12).

¿Cómo nos relacionamos en Internet?: Las narrativas digitales de vida.

Nuestra **biografía personal, social y sexual** no es azarosa: se conforma de vivencias, influencias, referentes y simbolismos que vamos adquiriendo en nuestra relación con el mundo, con los medios y con los demás. Al vivir en un escenario donde la Red se convierte en un nuevo plano de vida en el que nos relacionamos a múltiples niveles, su contenido pasa a convertirse también en un elemento que nos transforma: allí vivimos, y allí nos construimos.

Esa construcción se plasma en la manera en que nos ponemos en juego como **seres con identidad propia** (en este caso, digital). A través de las nuevas técnicas que propicia la “democratización” de la tecnología narramos nuestra manera de entender el mundo, reflejando, de manera consciente e inconsciente, personalidades, tendencias, ideas y experiencias de vida que van cambiando a medida que cada cual recorre, avanza y crece. El concepto de “Narrativa Digital” o “Digital Storytelling”, trabajado por autores como Lowenthal y Dunlap (2010), explica la manera en que las personas contamos historias utilizando las potencialidades de las TIC. Para ejemplificar esta idea solemos recurrir a cuentos, fábulas imaginarias o historias

fantásticas; sin embargo la estrategia desplegada para explicar nuestra propia historia de vida también es un relato digital, en tanto que, al igual del resto de narrativa digital, sigue las **características básicas de hipertextualidad, interactividad y formato multimedia** (Murray, 1999). No existe suficiente literatura significativa que referencie y dote de cuerpo teórico este tipo de narrativas formalmente, a pesar de que en diversos manuales (en su mayoría en lengua inglesa) se especifica el concepto de “narrativa no ficcional” y se abarca este tipo de expresiones. Por ello, y a partir de los distintos esbozos encontrados, hemos desarrollado de manera autónoma el concepto como un intento de acercarnos más a la realidad de la comunicación en Internet y la presencia de las identidades digitales en interacción.

Hablamos de “**relatos no ficcionales**” o “**narrativa digital no ficcional**” cuando nos referimos a las narraciones construidas en entornos digitales que generan interacción de manera más o menos afectiva, simbólica e íntima. No son relatos nacidos de la imaginación ni pretenden contar una historia, divulgar un tema concreto o convertirse en axiomas o dogmas académicos: son narrativas orientadas a transmitir la vida cotidiana de las personas, buscando relación con otros y otras. Las narrativas digitales de vida proponen **una alternativa a la comunicación unidireccional “1.0”** que es interesante desarrollar en base a la potencialidad multimedia que nos ofrece en la actualidad Internet y pasando por la pluralidad de canales y medios a partir de los cuales desarrollar procesos de interacción. Partiendo de esos nuevos espacios de relación afectiva y emocional (redes, blogs, email...), se pueden esbozar las diferentes maneras de articular narrativas públicas y privadas adecuadas a las posibilidades de cada espacio (por ejemplo, uso de mensajes privados en Facebook, tipos de interacción en Twitter...)

No todos los espacios en Internet son iguales. Existen redes sociales orientadas a la generación de identidades online profesionales, foros diseñados específicamente para conocer a nuevas personas, aplicaciones destinadas a mantener la comunicación con conocidos y conocidas... Estos espacios están marcados poderosamente por la peculiaridad “público-privada” (Da Silva, 2006) de la red, y son contruidos de diferentes maneras. Además, también se hace imprescindible aludir al órgano gestor o impulsor de cada iniciativa: existen plataformas con una marcada tendencia mercantil, cuyas intenciones son muy diferentes a los de aquellos espacios impulsados por grupos de iguales desde la perspectiva del código abierto. Sin embargo todos tienen un punto en común: en todos ellos participan personas que se comunican entre ellas.

El tipo de narrativa digital que nos interesa analizar en este apartado es la que se construye entre **personas con intereses afectivos, emocionales o sexuales**, es decir, las relaciones a partir de los relatos no ficcionales que describen una forma de ver la vida desde un prisma individual (o de conjunto, atendiendo a la influencia de los grupos de iguales), así como una manera de representarse en la red eminentemente personal. Estas narrativas varían en función del contexto de relación, o lo que es lo mismo, de la plataforma sobre la que son plasmadas.

Por otra parte, ese marco es, específicamente, el lugar donde las identidades digitales interactúan, donde aparecen en relación y donde, a su vez, **se construyen**. Ese contexto también va a ser un elemento que dote de características especiales a las narrativas digitales desplegadas, pues el propio contexto tiene unas peculiaridades que lo hacen específico y, sobretodo, diferente a otros contextos vivenciales más tradicionales, como la casa, la calle o la escuela. Podemos reseñar, según McKenna y Bargh (2000), cuatro características que son definitorias y definitivas del contexto virtual: anonimato, ausencia de comunicación no verbal, la distancia física entre los y las que esas identidades y la posibilidad de comunicarse tanto de manera síncrona (en el mismo espacio temporal) como de manera asíncrona (en distintos espacios temporales, en diferido).

Las interacciones interpersonales establecidas a partir de las herramientas que la Web 2.0 dispone **perpetúan determinados rasgos distintivos de nuevos modelos relacionales**, aparentemente autoconstruidos y “multimedia”. Estos modelos nacen en marcos diferentes, propios de la sociedad de la información y que presentan peculiaridades diferenciadas y diferenciales respecto a los espacios tradicionales de relación. Al entrar en juego diversas caras de una realidad poliédrica, se hace imprescindible atender a los avances que desde distintos enfoques se hacen sobre el tema, y la manera en que cada paradigma entiende la construcción de las “relaciones 2.0”.

Las características de Internet derivan en una **complejidad significativa** en lo que a relaciones-interacciones se refiere. Es importante destacar la **naturaleza “público-privada”** de la red (Da Silva, 2006). Esa naturaleza público-privada acaba por influir de manera decisiva en las narrativas digitales creadas y explicitadas, pues dependiendo del entorno marco en el que se modelan, estas narrativas serán más o menos explícitas y más o menos intencionadas. No es lo mismo dirigirse a un público amplio (por ejemplo, mi listado de amigos en Facebook) que a una persona específica o grupo concreto (mensaje privado a través de Twitter, grupo secreto en Facebook, etc.).

A pesar de que las narrativas digitales de vida siempre van a ir ligadas, en mayor o menor medida, a la identidad digital en forma de “perfil” de la persona que las ejecuta (Da Silva, 2006); su despliegue va a ser sustancialmente diferenciado en función del escenario de referencia, así como el nivel de intensidad emocional y lo explícito de los mensajes. En nuestra investigación nos interesa específicamente dar cuenta de **las diferencias entre las narrativas según el nivel de privacidad**, por lo que podemos distinguir entre un escenario público, un escenario semi-público, y un escenario privado.

- En un **escenario público**, accesible a cualquier persona el contenido personal de la narrativa tenderá a ser más moderado, más simbólico y con uso importante de metáforas o mensajes ocultos, como canciones o imágenes evocadoras. El contenido multimedia utilizado en este tipo de narrativas digitales estará directamente relacionado con el universo de

Internet, siendo común utilizar a imágenes, noticias o vídeos virales “de tendencia”, de fuentes externas y populares.

Las narrativas digitales en plataformas públicas pueden estar fuertemente ligadas por tendencias globales culturales y políticas, siendo por tanto el aspecto “social” o de pertenencia al grupo el prioritario, siendo muy común su uso para divulgar o para escribir opiniones sobre acontecimientos de actualidad, libros, música, películas, etc...

Las narrativas públicas no tienen que ir necesariamente ligadas con el “día a día” analógico de la persona, aunque la personalidad offline tenga influencia sobre los mensajes implícitos o explícitos que en ellas se incorporan. Las narrativas digitales no ficcionales públicas van ligadas al concepto de “marca personal”, por lo que es importante en este tipo de relatos el representar una idea personal diferenciadora o determinante (por ejemplo, una manera específica de escribir, una firma continua en todos los relatos, una presentación original en forma de audio/vídeo de esos relatos, un color o una imagen ligada continuamente a las narrativas...), que sea el valor añadido de cada identidad. Estas narrativas, aunque pueden convertirse en precursores de narrativas privadas y bidireccionales, no incorporan necesariamente componentes dialógicos, pues la interacción derivada de estos relatos no es necesariamente palpable: una entrada de un blog puede utilizarse para aprender acerca de un tema, pero no es necesario que aquel que accede al relato genere retroalimentación directa. Un ejemplo muy claro de este tipo de narrativas digitales públicas son los Blogs o Vlogs personales creados por personas individuales o por colectivos en torno a un interés. Es importante diferenciar entre este tipo de Blogs/Vlogs⁸ y los ejemplos más profesionales o de empresas, que tenderían al despliegue de otro tipo de narrativas más estructuradas y formales. Otra posibilidad de narrativa pública es aquella publicación en una red social como Facebook cuya privacidad es “pública”, por lo que cualquier persona que tenga acceso a Internet puede acceder a ella, sin filtros ni limitaciones de contacto.

- En un escenario **semi-público**, como un foro al que solo se puede acceder con registro, una publicación en Facebook con privacidad “amigos”, etc. Las narrativas seguirán una tendencia parecida a las desplegadas en entornos públicos, pero dejarán visibles más aspectos íntimos de las personas y se dejarán de priorizar los aspectos sociales de “marca personal” para dar más importancia a la expresividad emocional y sentimental. Las narrativas semi-públicas tampoco tienen que ir necesariamente ligadas con el “día a día” analógico de la persona, aunque la relación con la vida cotidiana suele estar más presente en estas narrativas (según colectivo relacionado) que en las públicas.

⁸VLOG es el término utilizado para referirse a aquellos diarios, perfiles, blogs.. cuyo formato de contenido principal es el vídeo.

Al estar dirigido a un público más concreto y focalizado, las narrativas digitales semipúblicas suelen estar más condicionadas por el contexto que las públicas, por lo que puede haber muchas narrativas digitales de vida diferentes dependiendo de los contextos en los que la persona se mueva. Un mismo usuario puede escribir en un foro de amantes de la cocina y generar relatos en los que hable de sus gustos culinarios, sus recetas, ponga fotografías de sus creaciones... y, a su vez, tener un perfil de Facebook con 400 amigos en donde, además de hablar de cocina, comente su vida cotidiana ayudándose de los vídeos que hace tocando la guitarra y las fotos de sus mascotas.

Estas narrativas están más encaminadas que las públicas hacia la interacción directa y la conversación, por lo que es muy común que incorporen componentes dialógicos como, por ejemplo, “¿qué os parece mi nueva adquisición?”, “¿os gusta esta canción”, etc. Muchas redes sociales incorporan mecanismos de retroalimentación para simplificar la comunicación en esta línea, como el “Me gusta” de Facebook.

- En un **escenario privado** las narrativas digitales de vida dependen directamente del colectivo concreto al que se dirigen. Normalmente los escenarios privados se comparten con un número muy reducido de personas, aunque puede haber muchos escenarios privados para el mismo usuario. Por ejemplo, un usuario puede tener una conversación privada por Twitter, mantener correspondencia cotidiana con email con varias amistades y hacer videoconferencias o chats puntuales con familiares lejanos. Cada una de esas experiencias de narración van a ser diferentes dependiendo de la relación que tenga el usuario con los distintos interlocutores, el momento temporal en el que se ponen en juego las conversaciones, etc.

Estos relatos suelen ser muy personales y explícitos, y se tratan temas muy diferentes a los que se pueden tratar en entornos más públicos, haciendo mucha referencia al día a día cotidiano, a las emociones o sentimientos, a deseos y gustos personales, a opiniones sensibles y “políticamente incorrectas” etc... Las narrativas privadas están muy ligadas con el “día a día” analógico de la persona, siendo en muchos casos relatos que enriquecen las relaciones afectivas o herramientas de gestión de la comunicación ante dificultades espacio-temporales; sin embargo, y en otros casos, esta narrativa puede tener significatividad propia por sí misma, sin tener que estar directamente relacionada con una vida más allá de los medios, siendo el ejemplo más claro el de las relaciones de pareja construidas a partir de Internet.

La variabilidad de las plataformas, así como las distintas relaciones que están detrás de estas narrativas, hacen posible cualquier formato en las mismas, siendo un elemento configurador común la **implicación personal y no puramente social de**

emisor y receptor. De esta manera, las narrativas privadas son muy variadas, existiendo tantas tipologías como relaciones sean establecidas a partir de ellas.

Para conocer más sobre las narrativas de ellos y las narrativas de ellas también tenemos que atender a la **edad**: no es lo mismo analizar una narrativa digital de vida en un momento en el que nuestra identidad sexual está en un proceso de desarrollo inicial (adolescencia, por ejemplo), que estudiar estas expresiones en un momento de mayor madurez sexual. A pesar de que nuestra biografía sexual (Amezúa, 1999) está en constante construcción a lo largo de nuestra vida, en determinados momentos de la vida es más común la búsqueda de referentes y de modelos que resaltan especificidades evidentes (en ocasiones estereotipadas) de aquel rol que define nuestra identidad sexual (García-Leiva, 2005). Las narrativas digitales van a ser más evidentes en cuanto a sus modelos de referencia en adolescentes y jóvenes, que en adultos y adultas. O lo que es lo mismo, **los estereotipos son más sencillos de detectar en edades tempranas.**

Sin embargo no debemos caer en la simplicidad: ni todas ellas basan sus narrativas digitales de vida en hablar de moda, ni todos ellos usan esas expresiones para opinar sobre deportes. Masculinidades y feminidades están en continua transformación (Montesinos y Carillo, 2010) y las narrativas digitales no ficcionales se convierten en un **mecanismo de expresión popularizado que da cuenta de la multiplicidad de identidades de género dispuestas.** Hay tantas identidades como personas, y las narrativas personales (sobre todo aquellas más privadas) no son más que una evidencia de ese universo.

Poder y medios de comunicación.

Tanto en las narrativas digitales de vida como en el ideario “sexual” colectivo está presente la importante influencia de los mass media. Es necesario hacer una reflexión sobre como esos mass media y, por tanto, el mercado en el que se mueven, van a modelar las ideas de sexualidad que los chicos y las chicas conocen. Y es que, **que el mercado domina ya las políticas es casi un axioma universal.** Ese mercado tiene una presencia muy fuerte en el sector de la información, en tanto que controlar esos medios es controlar las reacciones, las ideas y el pensamiento de los y las que beben constantemente de ellos. Y, en definitiva, al ser seres sociales, necesitamos información para enfrentarnos a esa socialización buscada y pretendida. Nos han educado en una cultura de los medios, aunque nos faltan mecanismos y recursos para enfrentarnos a ellos de forma activa y reflexiva. Sin embargo, conviven con nosotros, los interiorizamos y son fuente de información que referenciar y a la que acudir.

Los grandes medios (y las industrias que penden de estos medios) son parte del sistema, de un sistema que se articula en torno a informaciones concretas, en donde las fuentes de información (concreta) se legitiman como estandartes del saber y de cultura globalizada, única, global. Tras ese dibujo público, encontramos una realidad

diferente: *“Los medios de masas de verdad intentan básicamente distraer a la gente. Que hagan cualquier otra cosa, pero que no nos molesten (a nosotros, la gente que manda). Que les interesen los deportes profesionales, por ejemplo. Dejemos que se vuelvan locos con ellos, o con escándalos sexuales, o con las personalidades y sus problemas o algo así”* (Chomsky, en Korin, 2007:5). Por simplificar, desviar la información de sus inflexiones más dramáticas tiene un objetivo, el objetivo de reproducir ciertas ideas, de evitar la disidencia, de mantener un orden social y vertebrador. Las informaciones que nos llegan **están manipuladas**, si bien no siempre en contenido, si en continente, tendencia y esquema de gravedad. Esa manipulación se erige con una intencionalidad y un fin: que el mundo siga como está.

Y esos mensajes lanzados por los medios se instalan en los seres, sujetándolos a una estructura sociopolítica concreta. Siguiendo a Robyn Quin (1997) podemos entender cómo **las ideologías se conectan tanto a nuestros corazones como a nuestras cabezas** sin ser, en muchos casos, conscientes de ello. Nacemos, crecemos, nos formamos, nos desarrollamos y morimos con una banda sonora/visual en la que dominan los mensajes informativos más o menos coercitivos. Los simbolismos (y nuestra puesta en marcha de los mismos) juegan en contra de nuestra capacidad de reacción. Lo familiar se hace veraz. Es objetivo porque *“así lo he vivido”*. Y en un colectivo que puede ser catalogado como de *“nativo digital”* esto se hace más fuerte por la naturaleza *“multicanal” / “multiplataforma”* en la que se desarrollan.

A pesar de todo ello, la fuerza de las estructuras de poder en Internet es en ocasiones **palpada y posteriormente denunciada** por usuarios y usuarias. En el estudio *“Jóvenes en los medios”* publicado por el INJUVE en el año 2007 ya se evidenciaba la situación con declaraciones en las que jóvenes mostraban sus quejas sobre la manera en que los medios de comunicación generalizaban y vendían ideología. A pesar de ello, *“en todo caso, tras la queja genérica y el posicionamiento pasivo, aportan otra batería de argumentos matizadores, que hacen su posición todavía más ambigua: “no queda otra” que generalizar en los medios, pues es imposible mostrar todas las particularidades”* (Rodríguez y Megías, 2007:109).

La **alfabetización crítica para los medios** juega un rol relevante en el momento en que, en el marco de la educación de los sexos o educación sexual, las formas metodológicas y didácticas que evidencian ese proceso de transmisión, interiorización, reflexión... están construidas por agentes comunicadores que informan, sentencian y pretenden un fin, con distintas intenciones. Esta investigación toma como referente el concepto de educación mediática como la tendencia que refiere a los procesos educativos mediante los cuales las personas se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la información y la cultura de la sociedad en la que se encuentran inmersas (Fueyo, 2003). Lo que la alfabetización mediática crítica pretende, así como nuestra investigación por apoyarse directamente en la intervención socioeducativa tomando ese modelo, es que sean las personas las que, **de-construyendo mitos y construyendo nuevas realidades**, superen la sentencia que defiende que *“los*

medios de comunicación social son instrumentos para la fabricación de consenso y el control del pensamiento” (Aparici, 2010:54).

Mediación entre iguales como propuesta formativa.

Por último, una fuerte influencia en esta propuesta de trabajo e investigación es la que justifica el trabajo entre iguales (Topping, 2001). Como metodología de trabajo del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas” en general, y de las intervenciones de aula en 4º de la E.S.O en concreto. La idea de trabajar con “líderes” para formar entre iguales tiene en cuenta la **importancia y significatividad de las relaciones interpersonales del grupo**, la promoción de las relaciones desde la horizontalidad y las relaciones entre iguales como eje de cambio y mejora para la convivencia y la formación. De esta manera son los/as propios/as jóvenes los encargados de intervenir socioeducativamente en el aula con sus iguales, para abordar aspectos relacionados con la sexualidad en el propio grupo.

Para tomar conciencia de grupo, de individuo, y de cultura y sociedad se utiliza como elemento de expresión y trabajo (así como de recogida de información) la verbalización de reflexiones personales ante el grupo de iguales, favoreciendo *“el ejercicio de la autoexpresión y el intercambio con los otros estudiantes como componentes esenciales de ese proceso”* (Kaplún, 1998:231-232). De este modo, el aprendizaje colaborativo y, a su vez, **el constructivismo**, asume un rol protagonista dentro de la visión de aprendizaje entre iguales como motor de cambio y posibilidad, aportando al grupo una conciencia de “grupo vivo”, considerando a los y las participantes como sujetos activos (y, por tanto, no tan “sujetados”). Para dar coherencia a la metodología como espíritu base del proyecto y de la investigación también se atiende al carácter valorativo de las dinámicas, aportando *“énfasis participativo en el proceso de evaluación (y) “promover(/iendo) estrategias como la evaluación entre iguales y la autoevaluación”* (Ibarra, 2012:4).

4. DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO “NI OGROS NI PRINCESAS”

Descripción general del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”.

El proyecto “Ni Ogros ni Princesas” (NONP) se puso en marcha en el curso 2008-09 como “experiencia piloto” con el ambicioso objetivo de trabajar la educación sexual con el alumnado de ESO priorizando aspectos tales como la salud y el placer, el fomento de la autoestima y la autonomía, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto a las diferentes orientaciones e identidades.

Este proyecto, promovido por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, y el Instituto Asturiano de la Mujer, se presenta como una propuesta de formación articulada entre distintos agentes específicos (centros educativos y asociaciones/organismos externos) que pone en marcha una **intervención pluriestructural**, con distintas dinámicas de trabajo y distintas vertientes que hacen de NONP una experiencia pionera en nuestra comunidad autónoma. Desde el curso 2008/2009 su aplicación ha sido gradual, sumando año tras año un mayor número de centros, siendo aún una propuesta abierta y voluntaria (pues aún se considera que el proyecto está en fase de pilotaje).

El colectivo objetivo del proyecto es el alumnado de los distintos cursos de E.S.O. Desde 1º de la E.S.O hasta 4º de la E.S.O (incluyendo al alumnado de diversificación) se establecen unas pautas de trabajo, con unos contenidos y unas actuaciones específicas.

Las acciones propuestas coordinan a los organismos implicados en la implantación del proyecto en las distintas fases de ejecución dentro del curso escolar. NONP está configurado en torno a acciones básicas, temporalizadas en el calendario escolar por trimestres. Esta **temporalización es completamente flexible y variable**, dando autonomía y capacidad de organización a los centros:

- En el primer trimestre se trabaja la información y la sensibilización con la comunidad educativa sobre educación afectivo-sexual; también la formación del profesorado que realiza sesiones con el alumnado en el aula.
- En el segundo trimestre, el profesorado continúa su labor en el aula con el alumnado, que se completa con la realización de talleres impartidos por profesionales externos.
- En el tercer trimestre, se organiza una actividad de refuerzo para que el alumnado realice propuestas sobre educación afectivo-sexual.

- De forma continuada, y a lo largo de todo el curso académico, se aborda el trabajo con familias, a través de boletines y sesiones para madres, padres y tutores/as.

El material que se proporciona a los centros educativos que participan en el proyecto es el siguiente:

- **Programa “Ni ogros ni princesas”** (para la persona coordinadora en el centro educativo: departamento de orientación, servicios a la comunidad...)
- **Guía didáctica “Ni ogros ni princesas”⁹** (para el profesorado que da clase en E.S.O). La guía didáctica es la herramienta principal de trabajo para el profesorado de los centros educativos, que usa la guía como complemento al trabajo en las clases destinadas a trabajo de tutoría, principalmente. La estructura de esta guía es sencilla, y está adaptada a las múltiples casuísticas de cada uno de los centros participantes, de manera que es bastante flexible y abierta. La guía se divide en...:
 - Prólogo y marco teórico base sobre el que se asienta NONP.
 - Propuesta didáctica para el desarrollo de las sesiones. Por cursos, de 1º a 4º de la E.S.O, se desglosan una serie de unidades orientadas para su puesta en práctica en tutoría, y de manera transversal a lo largo del curso académico. Cada unidad trata un concepto específico (orientación e identidad sexual, amor y relaciones, imagen corporal, buenos tratos, etc.), desarrollando diversas sesiones con objetivos, indicaciones y fichas de trabajo.
 - Recursos, glosario y bibliografía.
- **Folleto de divulgación “Ni ogros ni princesas”.**

Así mismo, es imprescindible contar con la **colaboración de los profesionales externos a los centros**. Estos profesionales, miembros de los organismos colaboradores con el proyecto, son los encargados de llevar al aula acciones específicas que refuerzan el trabajo cotidiano del profesorado. De esta manera se ofrece una visión más concreta de determinadas temáticas, impartidas directamente por personal formado en educación sexual y coeducación. Los profesionales externos pertenecen a Astursex (Asociación Asturiana para la Educación Sexual), XEGA (XenteGai Astur / Gente Gay Astur), CMPA (Conseyu de la Moceda del Principado d’Asturies / Consejo de la Juventud del Principado de Asturias) y Fundación Mujeres. Estas colaboraciones se desarrollan en forma de **“Sesiones de trabajo”** en las que miembros de esos organismos intervienen en el aula y trabajan distintos temas de interés:

- Cuerpo y cambios en la adolescencia, para 1º ESO (2 horas).

⁹ Guía didáctica “Ni Ogros Ni Princesas”. Disponible en http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf. Consultado por última vez el 20 de mayo de 2013.

- Taller de comunicación afectiva, para 2º ESO (2 horas).
- Orientación sexual, para 3º ESO (2 horas).
- Métodos anticonceptivos, para 3º ESO (1 hora).
- Educación sexual y arte, para 4º ESO, con metodología entre iguales (6 horas de formación para “líderes y lideresas”, 3/4 horas de taller en el aula).

Los centros participantes se comprometen a seguir la propuesta formativa, tanto a nivel interno por el propio profesorado, como a nivel externo participando en las actividades y talleres organizados por organismos colaboradores.

Nuestra investigación está enfocada al curso de 4º de la E.S.O y, en concreto, a la experiencia de metodología entre iguales o formación para “líderes y lideresas”. La expresión “**líderes y lideresas**” forma parte de la propia metodología de trabajo, dando sentido al concepto de coeducación y lenguaje no sexista, y se entiende como “elemento de crítica” y defensorio del concepto de formación entre iguales propuestos por el organismo específico. El encargado de llevar a cabo esta temática específica es el **CMPA** (Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies), siendo por tanto el organismo con el que se articula la investigación, y que forma parte activa del desarrollo de la misma.

El Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies.

El Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies (o Consejo de la Juventud del Principado de Asturias / CJPA) es un **Organismo Autónomo del Principado de Asturias** adscrito a la Consejería de Cultura, Comunicación Social y Turismo. Tiene personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines. El CMPA nace a partir de una Ley publicada en el Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA) número 81, de 9 de abril de 1986.

Los objetivos básicos del CMPA son favorecer las actividades de asociacionismo, reivindicación y reunión de los jóvenes, así como la formación y el contacto de estos con la administración pública. El CMPA se encarga de manera institucional de tener en **cuenta la opinión y la voz de la población joven**, y por tanto trabaja en torno a ellos participando en proyectos, valorando situaciones, creando entornos de formación-comunicación, etc.

El pilar del CMPA son las asociaciones juveniles (como Estudiantes Progresistas, Mujeres Jóvenes, XEGA, Xunta Moza, etc.), las secciones juveniles de asociaciones (como las juventudes socialistas de Asturias) y las asociaciones prestadoras de servicios a la comunidad (como Cruz roja Juventud) y Consejos locales de Asturias (como el Conseyu de la Mocedá de Xixón o el Conseyu de la Mocedá d’Uviéu).

A propuesta de la Comisión Permanente se podrán crear **Grupos Técnicos de Trabajo**. Los grupos de trabajo están formados por miembros de entidades asociadas

o jóvenes con interés por un tema concreto, que realizarán una labor formativa y técnica sobre un tema que se considere necesario desde la propia asamblea general.

El proyecto “Ni Ogros Ni Princesas” está desarrollado y dinamizado por el **grupo de salud del CMPA**, al cual pertenecen los mediadores y las mediadoras que, tras una formación específica en Educación Sexual, llevan a cabo el proyecto en el aula.

La acción desde el CMPA se asienta sobre el constructivismo y el aprendizaje significativo, partiendo de las propias experiencias que se comparten con los iguales. Por supuesto, para que esto se lleve a cabo de una manera correcta se deben de haber trabajado aspectos como el respeto y la confianza.

El punto teórico clave del programa es que son los propios alumnos los que forman a sus compañeros, de manera que el término “iguales” es básico para entender la metodología de trabajo.

El proyecto, al igual que la mayoría de acciones relacionadas con la educación sexual desde la concepción teórica de la sexología sustantiva, **se fundamenta en la “teoría del hecho sexual humano”**. NONP desarrolla esa teoría aportando una visión didáctica que permite su aplicación en un entorno formal, como es el del sistema educativo reglado.

Por hacer una síntesis de esta teoría, podemos decir que en ella se parte de 4 conceptos básicos: **el sexo** (biología: masculino/femenino), **la sexualidad** (la forma que tenemos de desarrollarnos y vivir como hombre o como mujer en función de los roles asumidos), **la erótica** (la forma de expresarnos como hombres y como mujeres) **y la amatoria** (prácticas, relaciones y demás actuaciones que llevamos a cabo según el compendio de lo anterior).

Por tanto, que desde este programa se trabaja con la **globalidad del sexo** entendiendo éste como la forma que tienen los jóvenes de vivirlo, de experimentar, de posicionarse en el mundo y de compartir con los demás lo que ellos mismos son y se sienten.

Justificación de la intervención / actualización.

“Ni Ogros Ni Princesas” es un proyecto que tiene como objetivo fundamental trabajar la educación sexual con jóvenes que cursan educación secundaria obligatoria. Sin embargo, el proyecto lleva muchos años poniéndose en marcha con una estructura didáctica y de trabajo muy parecida: una guía general para los centros que ha ido evolucionando con el tiempo, pero que parte de los mismos temas de trabajo básicos e iniciales; y unas dinámicas orientadas por las organizaciones colaboradoras que tampoco han sufrido variaciones importantes ni en contenido, ni en temática, ni en formato.

El Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies se ha encargado, desde el inicio del proyecto, de enfocar este trabajo con los y las jóvenes líderes de 4º de E.S.O **sin modificar sus presupuestos didácticos de base**, aquellos que fueron pioneros en

su momento; pero que requieren una reestructuración estratégica para adaptarse a la sociedad de la información en la que se ven inmersos e inmersas activamente. De esa manera, y **desde el año 2008**, el CMPA ha utilizado las mismas dinámicas y los mismos métodos de trabajo, siguiendo la guía “Educación Sexual con Arte”¹⁰. **Estás dinámicas no se habían actualizado hasta el momento**, descontextualizándose ya no solo en el tiempo, sino también de las necesidades y realidades sociales de interacción y relación.

El campo en el que nos involucramos hace necesaria la presencia de una visión sexológica de base que dé cuenta de la **convivencia de los sexos** (diversas identidades, orientaciones, realidades y vivencias sexuales), al hablar de estrategias para trabajar la educación sexual con personas que son moldeadas por su biografía sociocultural y biológica, adquiriendo roles y bebiendo de ideas proyectadas que estos roles suponen a la hora de posicionarnos de forma activa en el mundo. Sin embargo, *“el sexo de los sujetos no es dado ni definido de una vez por todas mediante los genes o las hormonas o los patrones sociales. Se hace y se construye, como el sujeto mismo, a través de un desarrollo y una evolución ontogenética y filogenética”* (Amezúa, 1999:25).

En esa evolución, **la socialización, la comunicación y la educación tienen papeles clave**, sobre todo si nos orientamos hacia un proceso de construcción, significativo, que genere conflicto, y por tanto cambio y transformación.

El uso de una perspectiva sexológica viene justificado por la propia orientación del proyecto. Entre otros núcleos esenciales de la teoría de los sexos, esta propuesta didáctica de intervención se centra en los mecanismos de **comunicación relacional**, como ya hemos avanzado en el marco teórico de este estudio. Las formas de evidenciar esa comunicación (transmisión, interiorización, reflexión...) están construidas por **agentes de fuerza** que informan, sentencian y pretenden el fin, con distintas intenciones. *“El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo”* (Kaplún, 1998:233).

Y todo ello se produce en una **dinámica sociocultural llena de estereotipos**, de *“representaciones de la realidad difundidas a través de las estructuras narrativas y sistemas de construcción simbólica”* (Aparici, 2010:40). Retomar estos estereotipos, volverlos a reformular y presentarlos como construcciones, como representación ya no de la realidad, si no de una vivencia concreta, de la situación percibida y sentida de chicos y chicas en pleno desarrollo sexual y evolutivo. Lejos de la ideología dominante, del paradigma globalizador que pretende unificar, esta iniciativa da fuerza

¹⁰ Guía “Educación Sexual con Arte” en http://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/2.%20Taller%20educacion%20sexual%20con%20arte.pdf. Consultado por última vez el 17 de Mayo de 2013.

al valor de la diferencia, tiñendo de positivo esa pluralidad que reviste vidas y vivencias.

Somos seres sexuados, y como tal nos configuramos a partir de una vivencia personal denominada **“biografía sexual”**. Muchos factores derivados de una visión estereotipada del mundo influyen en esa biografía, única y propia, y nos traslada a un plano social en el que vivimos y nos relacionamos inter e intrapersonalmente. Ese plano está sufriendo un cambio, una evolución: las redes sociales y los entornos 2.0 han entrado y están presentes en nuestra vida con mucha fuerza, cambiando y alimentando la forma de comunicarnos. **Los escenarios y contextos, así como las situaciones, son diferentes**. Las bases de las relaciones varían. Nos entendemos (a nosotros y a los demás) desde un enfoque multimedia.

Hasta este momento, **Internet y los nuevos canales de comunicación no se habían abordado desde el proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”**. Si bien es evidente que al trabajar con dinámicas abiertas podían surgir estas temáticas, que serían abordadas posteriormente en el aula de manera activa, el enfocar desde un primer momento partes del proceso para atender a las peculiaridades que las TICs han imprimido en el día a día relacional de mujeres y hombres es una manera de asegurar que se tiene en cuenta una particularidad diferenciadora de nuestra sociedad actual.

Metodología de formación entre iguales: “Líderes y Lideresas”.

La experiencia de intervención con el alumnado de 4º de la E.S.O se basa en la metodología de trabajo entre iguales, siendo esta característica un rasgo diferenciador ya no solo frente a otros proyectos de educación sexual, sino también dentro de su propia expresión. Así, NONP da cuenta de la formación recibida por los chicos y las chicas que cursan esta etapa en los centros que participan en el programa a través de los grupos de “líderes”, **generando bagaje y conocimientos previos para su posterior aplicación en la vida, y en el aula**.

La formación entre iguales parte de la base de que la educación debe ser un proceso horizontal, en el que las jerarquías puedan diluirse de manera que todos seamos generadores de conocimientos en base a nuestras experiencias, nuestras ideas y nuestros saberes. Esta metodología se centra en una concepción constructivista del conocimiento, entendiendo que todo aquello que una persona **vive, experimenta, absorbe, interioriza y cuestiona**, acaba formando parte, de una forma u otra, de su bagaje e ideario personal en función de su utilidad y naturaleza. Así mismo, entiende las interacciones formales e informales entre alumnado como una poderosa herramienta de aprendizaje, una energía natural y renovable disponible en los centros educativos, y que no está siendo aprovechada (Durán, 2006).

Esa participación no solo se entiende en términos de habla, sino también en términos de **construcción de conocimiento en un espacio social** (Wenger, 1998). Y para ello la relación establecida debe ser circular, horizontal de conexión plural. Aprender

no consiste en escuchar y reproducir, si no en hablar y discutir. La propuesta didáctica para 4º de la E.S.O del CMPA basa su esqueleto en el intercambio y puesta en común, en la reciprocidad y el conflicto que se deriva del “ponerse de acuerdo”. Y ese “ponerse de acuerdo” implica descubrir, darse cuenta de, llevar la contraria, argumentar... inventar y reciclar. Y hacer esto en soledad es complicado, “*exige el intercambio (...) requiere INTERLOCUTORES*” (Kaplún, 1998:213).

El concepto de “**tema generador**” de Freire juega un papel fundamental en esta metodología específica de actuación dentro de NONP. Centrando la sexualidad como enfoque común, se trabajan los conceptos desde dentro (de los y las participantes, “líderes”) hacia fuera (el gran grupo de clase, la sociedad). Son ellos y ellas los que crean y “traducen” sus ideas para expresarlas al mundo. Y esa traducción (“descodificación” – “codificación”) significa que “*captarlos y entendernos (los contenidos) es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referidas a ellos*”. (Freire, 1968:91).

En esta colaboración concreta del CMPA nos encontramos **con grupos de iguales que interactúan y se relacionan entre sí**, y con **mediadores que ayudan a que un grupo concreto de esos “iguales” adquieran determinadas habilidades** que les permitan responder a las necesidades que sus compañeros y compañeras presenten, escuchando al grupo, comprendiéndolo y empatizando.



Ilustración 1. Proceso formativo NONP. Creación propia.

La **estructura de formación es la siguiente**: En los centros educativos se elige a una pareja de líderes por cada aula de trabajo de 4º de la E.S.O. Estos “líderes” son chicos y chicas elegidos en las aulas tanto por sus propios compañeros como por parte de los profesores, por consenso y de manera completamente voluntaria. Estas parejas de líderes, formadas por un chico y una chica, se unen para recibir una formación que, después, impartirán a sus compañeros y compañeras de clase. El grupo de líderes (una pareja por cada uno de los grupos de 4º de la E.S.O que participan en NONP) son formados por un grupo de profesionales, que reciben el nombre de “Mediadores/as”. Los/as mediadores/as son miembros del grupo de salud del CMPA que proceden del ámbito asociativo y social, y que han recibido una formación específica en educación sexual. Los mediadores trabajarán con el grupo de líderes para que éstos, en momentos posteriores, se relacionen con el resto de compañeros y sean capaces de transmitir lo tratado durante las 6 horas que dura el encuentro.

Por tanto, existen **dos momentos**:

- Primer momento (6 horas, distribuidas en una o varias sesiones): **formación del grupo de mediadores al grupo de “líderes”**, subgrupo dentro del gran grupo de los iguales.
- Segundo momento (3 o 4 horas, distribuidas en varias sesiones de una hora de duración, coincidiendo con el espacio de tutoría): **Formación del grupo de “líderes” al grupo de iguales, grupo de aula.**

La intervención es siempre **directa, y colectiva-grupal**, aunque llegando a la atención más individualizada en casos puntuales y en las que la situación los requiera.

Los “líderes” son formados en una serie de dinámicas (lluvia de ideas, experiencias, rol-playing...), no solo para que ellos las lleven a cabo como parte de su proceso educativo, sino también para que las dominen como herramientas y sean capaces de aplicarlas en su grupo de aula. En estas acciones se valora prioritariamente **la confianza y el respeto por las diferentes formas de entender el sexo**; todos y cada uno de ellos tienen vía libre para expresarse y ser participantes activos del grupo. Se procura dar la máxima prioridad a todo lo que se solicite, con el fin de hacer lo más contextualizado y adaptado posible el proyecto.

Se explican, realizan, preguntan dudas, se comentan todas las cuestiones e inquietudes que ellos mismos den a entender... Finalmente y después de las sesiones ese grupo de “líderes” estará capacitado para reproducir esas mismas dinámicas con sus compañeros de clase.

Entre intercambio en el aula se planificará en horario de tutoría durante el número necesario de clases previsto. De esta manera, y después de formar a un grupo reducido de alumnos, todo el grupo de chicos y chicas de clases de 4º de la ESO de un mismo instituto recibirá formación, trabajarán en un clima de convivencia y tendrán la oportunidad de resolver sus dudas.

5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INTERVENCIÓN- INVESTIGACIÓN

Enfoque metodológico de la investigación.

La principal finalidad de esta investigación es detectar cómo los y las jóvenes que cursan E.S.O. en Asturias utilizan las nuevas estrategias de comunicación tecnológica (plataformas de socialización en red y mecanismos de mensajería personal) para relacionarse de manera afectiva con sus iguales. Además, también buscamos entender cómo esas tecnologías influyen en su concepción de relación personal, focalizando principalmente en la idea de relación de pareja, y en los nuevos modelos relacionales generados en la sociedad de la información.

De esta manera, se **busca generar nuevo conocimiento a partir del antecedente**, expresado y desarrollado conceptualmente en los apartados previos “Justificación de la investigación” y “Marco teórico”, y que conforma el punto de partida de este estudio. Estos conceptos, que conducen indirectamente la investigación y que se convierten en generadores de preguntas, “(...) *sirven como guía para acercarse a la realidad empírica (...) en una relación con esta realidad que sirve para comprobar, completar y enriquecer las propuestas sobre la misma gracias a los datos empíricos, va del concepto a la variedad concreta de la realidad*” (Blumer, en Callejo y Viedma, 2006:44).

La revisión bibliográfica es una de las partes fundamentales de la investigación pues esa base teórica proporcionará un bagaje fuerte para no sesgar la diversidad del grupo tras entender que cada expresión y vivencia es diferente aun partiendo de un mismo contexto y diferentes características biológicas y evolutivas.

En coherencia con esta investigación, y derivada de las necesidades detectadas en anteriores ediciones del proyecto, se ha propuesto una actualización de los contenidos del proyecto, siendo esta actualización el punto de partida de la investigación como tal. Atendiendo a esa finalidad explícita, en este estudio buscamos hacer una evaluación inicial que incluya una intervención por parte del equipo de investigación. Este estudio, por tanto, se articula en dos ejes que se retroalimentan.

Diseño de una actualización del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”, destinada a trabajar con diferentes técnicas contenidas relacionados con las TICs aplicadas a la educación sexual. Esa actualización será puesta en práctica en forma de **intervención en el aula**.

+

Investigación sobre la influencia de las TICs en las relaciones de los y las jóvenes a partir del trabajo de diseño de actualización y de las dinámicas de intervención en el aula.

Ilustración 2. Proceso Intervención-Investigación. Creación propia.

Esta investigación será de utilidad para **reinvertir los resultados** en el desarrollo futuro de nuevos proyectos de educación sexual más holísticos y adaptados al contexto.

Para conseguir los datos analizados se ha puesto en marcha una serie de estrategias que parten de la actualización de los contenidos y que deriva en la aplicación de nuevas técnicas de obtención de información dirigidas a establecer un **análisis cualitativo**, que es el que se ha elegido para generar conocimiento y respuestas. Este trabajo se define, por tanto, como una investigación principalmente cualitativa que busca mejorar nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Se elige el paradigma cualitativo pues pensamos que es la forma más adecuada de tratar el tema de estudio debido a su **naturaleza continua y cambiante**, y porque consideramos que la información que nos va a reportar es fundamental para dar una visión del proceso atendiendo a **factores plurales**: desde el entorno y la influencia del espacio formal (institutos) e informal (vivencias individuales, biografías personales...) hasta la emocionalidad de los y las participantes.

El modelo de investigación elegido se inscribe en varias corrientes de investigación: la **“etnografía virtual”** y la **“micro-etnografía”**, con distintas peculiaridades que se comentarán a lo largo de este mismo apartado. La investigación atiende a diferentes tecnologías, diferentes usos y diferentes representaciones de las mismas. Por ello, la idea de etnografía virtual se acerca a la pretensión inicial del estudio no solo por su contexto de actuación (internet), sino también por la manera en que se entiende ese contexto como generador de mensajes, interacciones y construcciones personales. Para Hine (2004:13), *“una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología.”*

Esta investigación parte de la idea de que los espacios, en nuestra sociedad de la información, están en constante evolución, tanto que es difícil entenderlos en clave conceptual tradicional. Esta idea de etnografía no atiende directamente a un espacio físico, sino más bien a un **espacio como instancia de flujos, de movimientos, interacciones, influencias y relaciones**, en donde se evidencie una desestructuración del espacio y el tiempo (Hine, 2004).

Al estudiar artefactos tecnológicos, de comunicación e información, nos situamos en un plano cambiante, por definición, pero no podemos obviar que *“el campo es el referente empírico de la investigación”* (Guber, 2004:83). La etnografía que se plantea, por tanto, no solo conlleva una **inclusión en un campo palpable** (el lugar donde se lleva a cabo la clase, el aula), si también un recorrido profundo por las relaciones que se derivan de la participación de esa aula en la sociedad tecnológica, con foco en las vidas cotidianas de los y las estudiantes. Por su casuística “virtual”, el contexto de la investigación variará en función del momento de la misma, siendo imprescindible contar con un sub-contexto más líquido (el de las redes sociales, smartphones, etc.), y un supra-contexto más estable (la estructura educativa, que aglutina espacios físicos y virtuales en torno a la idea de docencia, extra-supra escolaridad y relaciones académicas/personales).

Otra de las peculiaridades de esta adaptación del modelo etnográfico al caso concreto de investigación es que estamos ante un **fenómeno biográfico**, en el que se implican influencias diversas, las cuales son difíciles de acotar a priori. Esa construcción personal “a lo largo de la vida” se atiende durante un periodo concreto (y limitado) del tiempo, en el cual se recopila información de cada experiencia personal de modo que se pueda referenciar, con datos palpables y analizables, la vida personal y relacional de los y las implicados/as. Para solventar esta dificultad se han aprovechado otras **estrategias cualitativas de obtención de información** (cuestionario, dinámicas, etc.) que apoyan a la etnografía virtual e intentan establecer un “punto de partida” para conocer aspectos relativos a la identidad digital (pasado y presente) de los y las estudiantes. Esa identidad digital se utiliza en forma de dinámica de trabajo, pero también como elemento a ser estudiado como parte de la investigación.

En cuanto a la temporalización, y atendiendo a las fases básicas del proceso de investigación en etnografías (Rusque, 2007), el trabajo se articula **en cuatro momentos diferentes**. Durante el primero se seleccionó el campo de estudio y se determinaron las interrogantes generales de la investigación, así como el marco teórico y el diseño de intervención didáctica, en este caso concreto. En un segundo momento se seleccionaron los informantes y las fuentes de datos, así como los métodos y técnicas de recolección de información. El tercer momento es el propio trabajo de campo, y en el último se lleva a cabo el análisis de la información.

Sin embargo, en una investigación cualitativa de este tipo “*el diseño no tiene una estructura fija, es abierto, de modo que permita captar lo imprevisto, y puede cambiar en el curso del proceso*” (Corbetta, 2007:47). De esta manera, los métodos van configurándose y reformularse a medida que el estudio se desarrolla, siguiendo una tendencia clara de **investigación emergente** (Guba y Lincoln, 1994).

Las limitaciones temporales (se interviene muy puntualmente en el aula, en muchos centros al mismo tiempo) y las derivadas de la estructura formal del proyecto (la intervención se hace de manera externa, no se trabaja con todo el grupo, solo con una muestra de cada centro, etc.) han dificultado el despliegue de una etnografía “completa” y al uso, por lo que a pesar de habernos inspirado en un primer momento en este modelo para involucrarnos en el estudio, hemos gestionado un modelo propio a partir de las posibilidades temporales, contextuales, de técnicas, etc. que disponíamos.

En resumen, proponemos un **modelo emergente con un enfoque metodológico eminentemente cualitativo**, aunque utilizando técnicas que conjugan enfoques cuantitativos y cualitativos siguiendo la **teoría de la triangulación** de Denzinger (Callejo y Viedma, 2006:64), que opta por utilizar varios métodos en la investigación del mismo fenómeno, con la intención de equilibrar los sesgos de cada método. Creemos que es importante poner en marcha más de una estrategia de recogida de información para dar más coherencia a los datos y aportar diferentes visiones de una misma realidad.

Muestra de la investigación.

Para conseguir la intención inicial la intervención se centra en el alumnado de **4º de la E.S.O**, en el ámbito del **Principado de Asturias**, en concreto en aquellos centros que están adheridos al programa de la Consejería de Educación “Ni Ogros Ni Princesas”. Dentro de estos centros, la investigación atiende al alumnado que participa en calidad de **líderes y lideresas**: un chico y una chica de cada una de las clases del nivel educativo, o lo que es lo mismo, dos personas por cada grupo de 4º de la ESO de cada centro participante. Este alumnado formará posteriormente a sus compañeros en la temática, de manera que asumirán un rol de transmisores/as y generadores/as de nuevos conocimientos.

En términos numéricos, han participado en la investigación una muestra total de **72 alumnas y alumnos (36 chicas y 36 chicos)** de entre 15 y 18 años.

CENTRO EDUCATIVO	NÚMERO DE ALUMNOS/AS	FECHA DE INTERVENCIÓN
IES Leopoldo Alas Clarín (Oviedo)	3 alumnas / 3 alumnos	16/01/2013
IES Concejo de Tineo	4 alumnas / 4 alumnos	15/02/2013
IES Llanes	4 alumnas / 4 alumnos	15/02/2013
IES Cristo del Socorro (Luanco)	3 alumnas / 3 alumnos	20/02/2013
IES Doña Jimena (Gijón)	3 alumnas / 3 alumnos	22/03/2013
IES Montevil (Gijón)	3 alumnas / 3 alumnos	23/03/2013
IES Cangas de Narcea	3 alumnas / 3 alumnos	25/03/2013
IES Emilio Alarcos (Gijón)	4 alumnas / 4 alumnos	11/04/2013
IES Padre Feijoo (Gijón)	4 alumnas / 4 alumnos	12/04/2013
IES Ramón Areces (Grao)	2 alumnas / 2 alumnos	19/04/2013
Col. José García Fernández (Luarca)	3 alumnas / 3 alumnos	24/04/2013

Tabla 1. Muestra. Creación propia.

Fases de la investigación.

Siguiendo a Corbetta (2007:324), vamos a desglosar algunos aspectos que tuvimos en cuenta a la hora de recopilar la información necesaria para la investigación:

- **¿Cuándo tomar información?:** Lo antes posible, en el momento en que sucede o en el más cercano a éste (para evitar perturbación), reordenando informaciones después de cada sesión de observación. En este caso la toma de información se hizo durante y justo después de la observación y/o las intervenciones. Se priorizó este aspecto para garantizar una información relevante, real y coherente con la experiencia.

- **¿Qué información tomar?:** Descripción (detallada y relevante), interpretación del/a investigador/a e interpretación de los/as participantes. En estas interpretaciones entran en juego justificaciones emocionales y razonadas, que conviven y son positivas en tanto que sean utilizadas para entender el proceso y la situación. En nuestra investigación tomamos datos derivados de las intervenciones del alumnado estudiado en forma de debate, lluvia de ideas... También se recopiló información sobre sus expresiones “online”, representada por ellos y ellas en la actividad sobre la identidad digital. Por último, se consideró imprescindible atender a la satisfacción de los grupos y recoger apreciaciones personales sobre la evaluación de las sesiones de formación.
- **¿Cómo tomar la información?:** Existen dos principios en la toma de información: diferenciación (entre descripción, interpretaciones y justificaciones emocionales y racionales), y fidelidad en la forma y contenido de la información proceda de quien proceda. En este tipo de investigaciones, la información puede obtenerse también utilizando medios audiovisuales, que “calcan en vivo” opiniones y expresiones. Esta investigación se aunaron varios formatos de toma de información: grabaciones en audio, notas personales de la investigadora...

Para dar coherencia a nuestra propuesta y orientar un modelo adecuado realmente al contexto, llevamos a cabo un **primer grupo a modo de “piloto”**, en el que, además de recoger información relativa a la investigación en concreto, pudimos comprobar el funcionamiento de las herramientas de obtención de datos y de intervención diseñadas. Gracias a esa experiencia previa se pudieron perfeccionar las bases iniciales del proyecto, posibilitando que la realidad de las alumnas se viera implicada y atendida. Del resultado del trabajo en el centro piloto se da cuenta en el apartado **“Análisis de datos”**.

En función de este esquema nos propusimos una temporalización inicial modificable y flexible que fuimos definiendo hasta marcar una temporalización final cuyo resultado fue el siguiente:

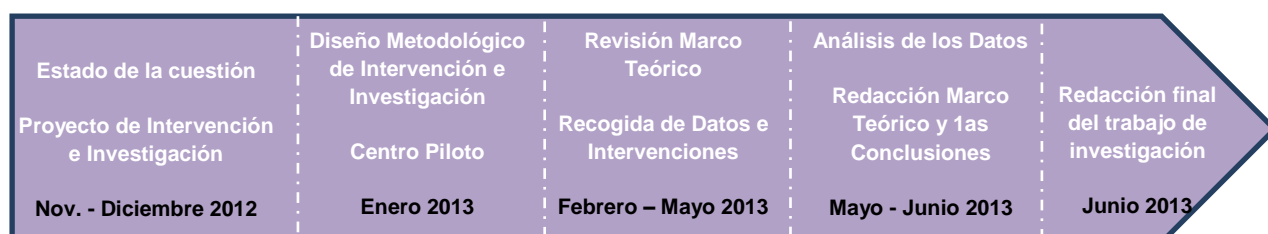


Ilustración 3. Temporalización. Creación propia.

Para intervenir en el campo y recopilar los datos necesarios se desplegó el siguiente método central de intervención y recogida de información.

Observación Participante. Presencia de la observadora externa en el aula.

La observación participante es un método cualitativo que *“puede aplicarse al estudio de todas las actividades y agrupamientos (...) sobre todo cuando se quiere descubrir desde dentro la visión de su mundo”* (Corbetta, 2007:307). En este caso también se integra dentro de una etnometodología virtual derivada del contexto (web, 2.0, internet, mass media, etnicidad) y, por tanto, acorde con los objetivos de la investigación. La etnografía virtual pretende dar respuesta a las hipótesis (central y secundaria) y a los objetivos de investigación, estudiando los *“métodos y las prácticas que las personas normales emplean para decodificar el mundo”* (Corbetta, 2007:333).

Muchos de los aspectos estudiables que atienden a los objetivos de investigación no son directamente expresables por los protagonistas de la situación, pues lo valorado de esos aspectos es precisamente **su interpretación** por la investigadora, en base a teorías y conceptos externos. Sin embargo, es importante tener feedback con ellos (los y las protagonistas) para minimizar sesgos y consideraciones no centradas. La investigación asume perspectiva ETIC de partida considerando la perspectiva EMIC en tanto que la investigación se conjuga, por esto y por todo lo anteriormente explicado, como observación participante.

A partir de la intervención propuesta como actualización del proyecto, se enfatizó el **rol “participante” de la observadora**. Al enfocar nuestra investigación e intervención en un proyecto institucional, durante parte de nuestra propuesta conviven dos roles que se complementan: el del mediador/a del CMPA, y el de la investigadora: las sesiones de intervención en el aula que forman parte del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas” estaban dinamizadas por un/a mediador/a del CMPA (rol asumido por la observadora durante varios años, previamente a la investigación), pero las nuevas dinámicas propuestas de referencia específica para la investigación (debates sobre redes sociales, identidades digitales y vídeo sobre WhatsApp) fueron dinamizadas por la investigadora prioritariamente, participando junto a el/la mediador/a del taller pero siendo la investigadora la encargada principal de tomar los datos y de obtener la información relevante para el estudio. En ocasiones, la investigadora no pudo participar en el campo directamente (centros que se solapan, no disponibilidad, etc.), y el rol de observador/a fue asumido por el mediador o la mediadora del CMPA tras ser formado/formada, previamente, por la investigadora. De esta manera los datos obtenidos se hicieron llegar posteriormente a la investigadora para su análisis final.

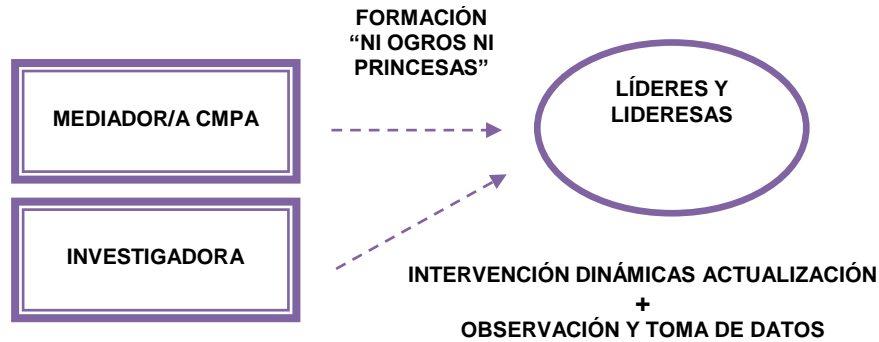


Ilustración 4. Roles asumidos. Creación propia.

Las sesiones fueron **grabadas en audio** para su análisis posterior. Hubo algún centro en los que existieron dificultades para grabar las intervenciones, utilizando en esos centros la técnica de la toma de datos relevantes en papel para su análisis posterior.

En función del método elegido, se desplegaron las siguientes técnicas de intervención y recogida de información:

Dinámicas de aula: debates sobre temáticas específicas.

Como se adelantaba en el apartado “Observación Participante”, la investigación pone un foco muy importante en la participación activa en el aula como elemento de toma de datos significativos. Por ello, las dinámicas diseñadas como estrategias de trabajo dentro de la actualización del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas” se han orientado también a la recogida de información para la investigación en base a los objetivos marcados. Un apartado de intervención que da forma a la nueva propuesta didáctica del proyecto es la que hace referencia a las dinámicas de debate sobre las relaciones personales en las redes sociales (a partir de las identidades digitales generadas), complementada a posteriori con la dinámica de debate sobre WhatsApp. Estas dos dinámicas simularon de manera informal la técnica de “grupo de discusión”. Estos particulares “grupos de discusión” fueron ideados como estrategia didáctica de actuación en el aula, estableciendo a partir de ellos espacios de creación y no solo de transmisión de información, en donde se busca *“comprender un fenómeno desde la perspectiva de los implicados.”* (Sánchez y Murillo, 2010:174). Así mismo fueron grabados en audio para obtener de ellos información y profundizar en las interacciones generadas y las ideas explicitadas.

En el apartado **ANEXOS** están disponibles los datos obtenidos a partir del desarrollo de estas dinámicas. Estos datos están organizados por centro educativo y pueden consultarse en formato imagen en la carpeta **“DINÁMICAS DE AULA”**.

Dinámica para trabajar los conceptos “redes sociales e identidad digital”: Lluvia de ideas.

Objetivos:

- Conocer al grupo y favorecer una actitud de debate.
- Detectar los conocimientos que los y las jóvenes tienen acerca de los nuevos espacios y herramientas de interacción en red.
- Iniciar bases del conocimiento, comunicación e intercambio “on-line” en clave sexológica.

Materiales: Pizarra para ir apuntando ideas y palabras clave

Duración: 10 minutos

Desarrollo de la actividad: Lluvia de ideas que desembocará en un pequeño debate que buscará que los y las participantes den respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué utilizáis las redes sociales? ¿Tenéis perfiles en más de una red?
- Mayoritariamente, ¿os relacionáis por las redes sociales con gente que conoces, o que no conoces?
- ¿Tenéis a los contactos distribuidos en grupos? ¿Tenéis a contactos bloqueados?
- ¿Os fiáis de los datos que los demás ponen en sus perfiles?
- ¿Todos los datos que ponéis en los perfiles son reales? ¿Son datos importantes o irrelevantes (secundarios)?
- ¿Qué tipo de materiales enviáis o recibís por la red? Fotos, presentaciones personales, música o vídeos...
- ¿Creáis vuestros propios materiales para subir a las redes sociales o compartir con los amigo/as? Por ejemplo vídeos en YouTube creados por ti mismo/a, fotos retocadas o fotomontajes...
- ¿Tenéis algún blog, fotolog...?
- ¿Sabes qué pasa con los datos que colocas en las redes? ¿Son propiedad tuya? ¿Pueden ser usados sin tu consentimiento?

Dinámica para trabajar los conceptos pareja y vida erótica: Debate sobre la influencia de las TICs en las relaciones de pareja a partir del vídeo “Doble Check”.

Objetivos:

- Reflexionar sobre cómo afectan las nuevas tecnologías en la forma de relacionarnos socialmente y en pareja.
- Hablar y comprender diferentes posturas sobre temas como los celos, la confianza y el control de la pareja.
- Aprender a desenvolvernó en nuevos entornos de relación digital: redes sociales, chats, foros...
- Empalmar con nuestros/as iguales para ser capaces de generar espacios positivos y constructivos.

Materiales: Vídeos “Doble Check”.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Desarrollo de la actividad: Se verá en el aula un vídeo que narra una situación concreta de pareja relacionada con los celos, la confianza y el control a través de las TIC. En concreto, este vídeo muestra una discusión por el uso del WhatsApp, en el que se manejan mitos y estereotipos socialmente conocidos, y que están presentes en el ideario colectivo de los jóvenes de nuestros días. Tras ver el vídeo con el grupo, se abre un momento de DEBATE GRUPAL que se orientará (de manera flexible, con la única finalidad de centrar y no de sesgar) con las siguientes preguntas:

- ¿De qué va el vídeo?
- ¿Qué opinas de los celos? ¿Son una muestra de amor o de temor?
- ¿Estar en pareja significa tener que compartirlo y contarlo todo?
- ¿Estar en pareja significa que tienes derecho a saber lo que hace tu pareja en todo momento y a desconfiar de lo que te cuenta?
- ¿Cuándo se tiene pareja no se tiene tiempo ni ojos para nada ni nadie más?
- ¿Cómo les afecta la falta de confianza la relación? ¿Qué podrían cambiar para no sufrir por ello?
- ¿Te comunicas por WhatsApp? ¿Y por otro tipo de mecanismos, como el Messenger de Facebook, etc.?
- ¿Te ha sucedido alguna vez algo parecido? ¿Has tenido problemas con tu pareja/amigos/as por el doble check del WhatsApp?
- ¿Crees que las relaciones personales están cambiando?

- ¿Crees que las tecnologías nos ayudan a mantener/mejorar relaciones personales, o las complican/deterioran?
- ¿Has tenido algún conflicto con tus amigos o con otras personas en las redes?
- ¿Te ha sucedido alguna vez algo parecido? ¿Has tenido problemas con tu pareja/amigos/as por el doble check del WhatsApp?
- ¿Qué ventajas y qué inconvenientes tiene utilizar las redes sociales y el Whatsapp en las relaciones de pareja?

Diseño de identidades digitales: “mi perfil en las redes sociales”.

La estrategia de intervención utilizada como elemento previo al debate sobre las relaciones en las redes sociales también es utilizada como repositorio de obtención de datos para su posterior análisis. Tras el trabajo de aula, estas identidades digitales son recogidas para ser estudiadas, atendiendo a las representaciones personales de los y las participantes en clave de privacidad, evidencia y expresión público/privada. Estos datos son recogidos en formato “papel”.

En el apartado **ANEXOS** está disponible una muestra de las identidades digitales desarrolladas por los grupos más significativas. Pueden consultarse en formato imagen en la carpeta “**IDENTIDADES DIGITALES**”.

Objetivos:

- Pensar sobre uno/una misma, sobre qué mostramos y qué no mostramos en nuestros perfiles de las redes sociales (Tuenti, Facebook...),
- Detectar cómo gestionamos nuestra privacidad e intimidad en Internet.
- Analizar las diferencias en los roles de chicos y chicas en cuanto al manejo de las relaciones personales (afectivas, eróticas) en las redes sociales.
- Conocer nuevos entornos de relación digital: redes sociales, chats, foros...
- Aprender a aprovechar en clave positiva las capacidades comunicativas que nos ofrecen las TIC.

Materiales: Folios con perfiles de Facebook y Tuenti en blanco, bolígrafos, lápices.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo de la actividad: Tras un breve repaso de las partes que forman una biografía de Facebook / un perfil de Tuenti, se entregará una hoja de perfil en blanco a cada persona y se le dejará aprox. 20 minutos para que sea rellenada siguiendo las siguientes indicaciones:

“Imagínate que vas a crear “tu perfil perfecto”. Utiliza esta hoja para crear un perfil que tenga como finalidad principal mostrar aquellos aspectos que crees que son más importantes sobre ti, y que te describen mejor. No es obligatorio poner datos personales.”

(Sólo en el caso de Facebook): “Fíjate en tu muro: Tienes tres publicaciones para compartir: una Pública, otra Personalizada, y otra para Amigos. Utilízalas como consideres oportuno.”

Para ello pueden realizar:

- *Dibujos* que reflejen cómo son como chico o como chica, cómo quieren que se les vea/conozca, imitando fotos de perfil, de portada, de álbumes...
- *Palabras o frases* para dar forma a la “Actualización de estado” de Facebook, o el “¿Qué estás haciendo?” de Tuenti...
- *Datos y Descripciones* personales en los espacios de Información que muestren sus mundos, sus vidas: “mi nombre”, “mis amigos”, “mis relaciones”, “fiestas”, “mis intereses y aspiraciones”, “dónde vivo”, “donde estudio”...
- *Simulaciones de “enlace”* a vídeos en YouTube, a otras páginas webs, a aplicaciones utilizadas cotidianamente en sus perfiles...

Cada persona rellena el perfil a su manera, dando la información que quiera dar.

Una vez que todos/as han acabado, se recogen las hojas y se reparten entre el grupo al azar, de manera que a cada cual le toque un perfil que no sea el suyo. Cada persona tendrá que analizar empáticamente el perfil que la ha tocado y aportar datos relevantes que den cuenta de la opinión que tiene sobre esa identidad. Por ejemplo, puede decir que esa identidad es de una persona que le cae bien porque tienen gustos parecidos. Para ello se favorecerá una actitud reflexiva y de crítica constructiva.

Tras trabajar de manera individual con los perfiles de los y las compañeros/as, se abre un DEBATE GRUPAL que se orientará (de manera flexible, con la única finalidad de centrar y no de sesgar) con las siguientes preguntas:

- ¿Puede afectar a nuestra vida “real” o cotidiana lo que compartamos en nuestros perfiles “digitales”? ¿Tiene consecuencias la imagen que transmitimos?
- ¿Cómo podemos controlar nuestra privacidad y lo que compartimos con nuestros amigos y contactos digitales?
- ¿Dónde poner los límites de lo que quieres que otros sepan de ti?
¿Cómo evitar que las redes sociales se conviertan en una manera de controlar a tu pareja?
- ¿Cómo mostrarías tu sexualidad en las redes sociales?

Cuestionario final.

Como “recogida de datos final” (y siguiendo la estrategia organizativa y de toma de datos cotidiana en el marco del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”) y con el fin de recoger informaciones concretas y objetivas acerca de la satisfacción y opinión de los y las estudiantes sobre lo trabajado en las sesiones, se pasa a los/as participantes un **cuestionario sencillo con preguntas abiertas y cerradas** (de una sola opción y de opción múltiple). El cuestionario es una actualización del cuestionario que se lleva pasando desde el inicio de la implantación del proyecto en los I.E.S asturianos, buscando respetar la coherencia del mismo sin dejar de lado los nuevos contenidos tratados tras la nueva propuesta implantada.

Los datos resultantes de este cuestionario son **volcados y narrativizados por los y las mediadores** encargados de llevar a cabo la formación, siendo trabajo de la investigadora cotejar ambos formatos (previo al tratamiento y posterior al tratamiento) y detectar aspectos específicos relacionados con los objetivos de investigación que puedan ser de relevancia.

Si bien los cuestionarios con preguntas abiertas o de texto libre suelen ser considerados - erróneamente - por sí mismos como técnicas de investigación cualitativa (Flick, 2004), en este caso se justifica su uso gracias al **análisis y trabajo posterior derivado de los datos**, el cual facilitó su integración como parte de una investigación cualitativa interpretativa.

El cuestionario final utilizado puede consultarse en la carpeta “**CUESTIONARIO FINAL**” del apartado **ANEXOS**. En esa misma carpeta están disponibles la versión inicial, previa a la actualización, y la versión final tras añadir los ítems de valoración propuestos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA DE INTERVENCIÓN	TÉCNICA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS
<p>Desarrollar y aplicar una propuesta de intervención específica en el aula en el marco de un proyecto educativo institucional, con el fin de actualizar los contenidos de base del mismo adaptándolo a la Sociedad de la Información.</p>	<p>Actualización del proyecto: diseño de las nuevas dinámicas de intervención.</p>	<p>Dinámicas de aula: Centro piloto.</p>
<p>Conocer rasgos diferenciadores y significativos de las identidades y las narrativas digitales asumidas y expresadas directamente por los y las jóvenes.</p>	<p>Dinámicas de aula: Lluvia de ideas Diseño de identidades digitales.</p>	<p>Análisis: Lluvia de ideas Análisis de las identidades digitales.</p>
<p>Aproximarse al uso que los y las jóvenes hacen de las TIC para relacionarse emocionalmente con sus iguales en su vida cotidiana.</p>	<p>Dinámicas de aula: Lluvia de ideas y Debate vídeo "Doble Check". Diseño de identidades digitales.</p>	<p>Análisis: Lluvia de ideas y debate vídeo "Doble Check". Análisis de las identidades digitales.</p>
<p>Explicitar las opiniones que los y las jóvenes tienen sobre las TIC como estrategias de comunicación y el cambio de modelos relacionales.</p>	<p>Dinámicas de aula: Debate vídeo "Doble Check". Cuestionario final (preguntas abiertas).</p>	<p>Análisis: Debate vídeo "Doble Check" Análisis: Cuestionario final (preguntas abiertas)</p>
<p>Detectar mitos y estereotipos (tanto mediáticos como analógicos) que influyen en la construcción de las identidades y las narrativas digitales desplegadas por los y las jóvenes.</p>	<p>Dinámicas de aula: Lluvia de ideas y debate vídeo "Doble Check" Diseño de identidades digitales.</p>	<p>Análisis: Lluvia de ideas y debate vídeo "Doble Check" Análisis de las identidades digitales.</p>
<p>Conocer la satisfacción y la evaluación que el alumnado hace de la intervención y de la temática tratada.</p>	<p>Cuestionario final (preguntas cerradas y abiertas)</p>	<p>Análisis del cuestionario final (preguntas cerradas y abiertas)</p>

Tabla 2. Objetivos y técnicas. Creación propia.

6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Centro Piloto.

La primera intervención en el aula se realizó en el IES “Leopoldo Alas Clarín” (Oviedo) el día 16 de Enero. En este centro se aplicó una primera versión de la propuesta de actualización del proyecto para conocer cómo el alumnado respondía ante las nuevas dinámicas y para obtener claves que nos permitieran adecuar la toma de datos a la realidad de los centros educativos.

En este centro pudimos pasar el cuestionario final y trabajar sobre las identidades digitales en papel. Después de aplicar estas dos herramientas detectamos algunas **pequeñas modificaciones de forma y explicación** necesarias que fueron tenidas en cuenta para dar forma a las herramientas finales.

En cuanto a las dinámicas de debate, tomamos los datos inicialmente en papel, pero detectamos que utilizando esa metodología dejábamos de lado aspectos esenciales que daban sentido a lo que ellos y ellas nos querían contar. **Esa toma de datos fue posteriormente transformada en grabación de audio para el resto de los centros.** Esta grabación se puso en práctica según disponibilidad de los centros, ya que en algunos institutos no pudimos tomar grabación de audio por temas relacionados con la privacidad de datos. Los casos en los que disponemos de grabación de audio hubo una toma de datos en forma de “diario de campo” en el que se apuntaron aquellos aspectos fundamentales y significativos del desarrollo de cada intervención.

Además, el pilotaje en este centro nos ayudó a **perfilar los guiones de las preguntas** para las dinámicas de debate.

Obtuvimos un buen resultado de participación y satisfacción por parte del alumnado en este primer piloto.

Dinámicas para trabajar los conceptos “redes sociales e identidad digital”.

Redes sociales más utilizadas.

Las redes sociales más utilizadas son **Tuenti** y, por encima de esta, **Twitter**. En todos los grupos estudiados estas dos redes son las mayoritarias, teniendo presencia en las mismas casi la totalidad de los y las participantes en el proyecto y las intervenciones de aula. Como dato destacable, **TODAS las personas en todos los institutos tienen alguna cuenta en alguna red social**, aunque no todos ni todas las utilizan diariamente ni son asiduos de todas las cuentas de las que disponen.

A pesar de lo que pensábamos en el momento inicial, **Facebook no es una red de uso cotidiano** en los y las jóvenes de esta franja de edad. Afirman conocer la red, muchos y muchas tienen perfil en la misma, pero no la utilizan diariamente ni forma parte de sus medios de comunicación y relación de referencia.

Al hablar de otras redes, también se mencionan otros espacios menos presentes pero relevantes para nuestro análisis, como “Badoo”, “YouTube”, “Ask”, “Tumblr”, “Omegle” o “Instagram”. Algunas de estas plataformas se usan vinculadas a otras redes mayoritarias; por ejemplo, Instagram se usa como complemento a Twitter, de manera que los enlaces de los contenidos publicados en Instagram, que es una red social orientada eminentemente a compartir fotografías de creación propia que normalmente se han hecho con teléfono móvil, se publican en Twitter.

El caso de **Ask.com** es destacable, ya que es una red social percibida por nosotros como minoritaria, pero que ha resultado tener mucha presencia en la vivencia de los chicos y las chicas adolescentes, y ha sido nombrada en la mayoría de los centros educativos estudiados. Esta red social tiene un funcionamiento muy simple: la gente hace preguntas de diversa índole a otras personas, estas preguntas pueden ser más o menos comprometidas y su temática puede ser variada y depende del interés de quien hace la pregunta. El punto más destacable de esta red es que se pueden hacer preguntas de forma anónima, lo que favorece que existan diálogos que traten temas sensibles o situaciones en las que se puede llegar a faltar al respeto a la persona que responde a las cuestiones, indirectas o mensajes “secretos” que se esconden tras el anonimato, etc.

(1) *“La opinión de los demás quieras o no te hiere, y más con 15 años”*

(2) *“Bueno, eso depende de la persona, a mí me tienen llamado de todo... y a mí me es indiferente...”*

(3) *“Yo hice Ask para que me insultasen, para que me timase la gente...”*

(2) *“(...) Yo es por curiosidad, yo lo tengo anónimo para que la gente diga lo que piensa de mí, pero sin poner el nombre porque claro, no se*

atreven... la verdad que a mí no me afecta, me presta contestar (...) luego ya están preguntas un poco subiditas de tono, que esas las borro, no las voy a contestar (...) dejo lo que la gente quiero que vea”(IES Doña Jimena).

Uso de las redes sociales.

Acerca del uso de las redes, desprendemos que estas redes sociales son utilizadas para mantener o establecer relaciones interpersonales de diversa índole, aunque prioritariamente ellos y ellas se centran en las relaciones de amistad. Usan estas plataformas para comunicarse y contactar, para hablar y comentar cosas con amigos y amigas, para saber cosas de las vidas de las personas que conforman el plano social más cercano y también para mostrarnos a través de fotografías o imágenes personales. De la misma forma que las redes sociales son útiles para desplegar nuestra identidad digital y, en consecuencia, para que nos vean; **también sirven para ver las identidades de los demás.**

Las redes sociales son una plataforma que también es útil para guardar recuerdos, y establecer vínculos con otras personas. “Compartir” también es una palabra muy repetida, y va muy vinculada con el tipo de contenido multimedia que se despliega en estos espacios (música, vídeos, etc.).

Como puntos clave al margen de las relaciones de amistad, dos actuaciones concretas: **“Ligar” y “Cotillear”.**

En cuanto al tipo de relaciones que se establecen a partir del uso de las TIC, varios grupos admiten que por Internet es más sencillo abrirse con personas con las que no se tiene más contacto en directo, por lo que nos ayuda a conocer más a aquellas personas que nos agradan pero con la que no hemos mantenido una relación profunda cara a cara por miedo, vergüenza, etc.

No todas las redes sociales se utilizan para lo mismo. En las discusiones mantenidas con los y las participantes se desprenden ideas básicas acerca del uso que se les da a cada una de las redes trabajadas y nombradas, siendo en casos esta distinción de tipo implícita y derivada de una construcción colectiva de uso y disfrute general, una tendencia creada y perpetuada por el propio grupo de iguales. En base a ello, establecen diferencias entre las redes mayoritarias:

- Tuenti es una red más privada, más orientada **para comunicarse “de tú a tú”**, charlar sobre la vida cotidiana y las vivencias del día a día, poner fotos personales que den cuenta de la vivencia 1.0, etc. Es decir, es una prolongación de la vida social y emocional analógica. Existe una correlación entre Tuenti y WhatsApp como vía de comunicación con las personas cercanas, en el sentido de que se refuerza el uso de los mensajes privados para mantener el contacto con las personas que no

tienen disponible otro tipo de canales de comunicación y mensajería, sustituyendo a las llamadas telefónicas o los mensajes privados.

“Uso el chat de Tuenti y los mensajes privados para hablar con las personas que no tienen WhatsApp” (IES Doña Jimena).

- Twitter se usa para **desahogarse y decir las cosas que se están haciendo en cada momento**, pero sin entrar en aspectos más privados o sin compartir emociones o ideas más personales. También se utiliza para seguir a personajes famosos o deportistas, y para estar al tanto de la actualidad de la sociedad.
- Facebook lo relacionan con el **núcleo familiar**, o con contactos de edad más adulta. También se utiliza Facebook para hablar con gente que vive en otros países. En definitiva, no es un espacio de referencia para la relación con sus iguales.

“Lo utilizan más las personas más adultas (...) mi padre tiene Facebook.” (IES Emilio Alarcos).

El **etiquetado** es una cuestión controvertida. Reconocen que, a veces, han sido etiquetados y etiquetadas en fotografías o publicaciones en las que no querían aparecer, por diferentes cuestiones: fotos en las que salen mal, lugares en los que no quieren hacer público que han estado, etc. La gestión del etiquetado es muy concreta y rápida: borrarlo (o quitarlo), o denunciar la publicación o la fotografía.

“La denuncio porque pienso que salgo mal, y ya está” (IES Luanco)

Esto tiene sus consecuencias para la persona que ha publicado el contenido, ya que si un contenido recibe varias denuncias es eliminado por los mecanismos de control de la red social, y si una persona recibe varias denuncias consecutivas su perfil puede llegar a ser bloqueado. A pesar de ello, demuestran un conocimiento general del procedimiento de la denuncia, aunque desconocen exactamente como esto se procesa desde las centrales de las redes sociales (si se necesitan varias denuncias para que te cierren un perfil, si se cierran los perfiles automáticamente o se necesita que las denuncias pasen por un equipo de personas que deciden sobre la gravedad de las mismas, etc.)

En 6 grupos de los 11 estudiados se defiende que, desde que ha empezado a utilizar **WhatsApp**, utilizan menos las redes sociales como Tuenti. Aquí podemos obtener una importante conclusión vinculada con el uso eminentemente social de las plataformas, de manera que el uso prioritario y de mayor relevancia que se hace de estas redes es el que tiene como fin establecer contacto directo y privado. Parece desprenderse de ello que las redes son utilizadas **para conversar**.

En la mayoría de los centros surgieron pequeños debates a partir de las problemáticas derivadas del uso de estas redes. Algunas ya las comentamos

en el primer apartado de este análisis, cuando repasamos el funcionamiento de la red social “Ask”. Sin embargo, esta casuística no es limitada a esa plataforma, ya que en otras más mayoritarias también surgen **problemas**: perfiles falsos, conflictos con amigos por subir fotografías que no nos gustan, padres o madres que llegan a información privada (normalmente por una escasa gestión de la privacidad) y se enteran de aspectos íntimos y sensibles de la vida de sus hijos/as, etc.

Datos y contenidos compartidos a través de las redes sociales.

Los datos personales que se comparten en Internet son solo los “imprescindibles”, o lo que es lo mismo, los que te pide por defecto la red social en concreto en la que cada uno o cada una se esté haciendo un perfil: nombre y apellidos (utilizando en ocasiones mote o iniciales), edad, ciudad de nacimiento y/o residencia y foto de perfil y portada. A veces también se muestra el centro educativo en el que se estudia. No se comparten ni teléfono móvil ni dirección postal.

Debemos tener en cuenta que los datos personales dan información evidente y clara sobre la persona, pero también se puede obtener mucha información a través de la lectura del análisis de los contenidos utilizados y puestos en común con los contactos. Estos contenidos compartidos son diversos, y el foco de interés radica en la intencionalidad que hay detrás de ellos.

En todos los grupos sale reflejado el contenido **imagen** como el prioritario por su fuerza y representación, lo que es destacable también para entender la predisposición de este colectivo al consumo de aquello que es visual y que permite una recepción “rápida”. Reconocen que las fotografías propias que utilizan como parte de esos contenidos en formato imagen son aquellas en las que se ven guapos y guapas, buscando generar atracción o “gustar” a los/as demás, enseñando su mejor cara y potenciando los rasgos que más les gustan de sí mismos. No es muy común editar fotografías o hacer montajes con vídeos, aunque sí que se habla de ello en algún centro de manera aislada.

También se pone en evidencia que los estados y actualizaciones juegan un papel fundamental en los mensajes que se lanzan a otros o a otras en forma de “indirecta”: canciones en formato multimedia o frases en formato texto que van dirigidas a una persona concreta pero sin ser ni el mensaje ni el receptor explicitado de manera abierta.

En cuanto a las relaciones de pareja y al flirteo, llegan a la conclusión de que las redes puede ser una herramienta de ligue, que facilita el proceso de “seducción” pues favorece que los demás vean las cosas que más te gustan de ti, generando una visión global positiva de uno mismo o de una misma. Mostrarse potenciando lo bueno es una estrategia desplegada con este fin.

Dando una visión más específica de lo que se pudo comprobar en las identidades digitales en papel estudiadas, aquí sí podemos ver como hay experiencia de **divulgación de contenidos propios a través de las redes**.

En el IES Doña Jimena varios participantes nos hablan de diferentes creaciones propias: una alumna usa las redes para compartir fotografías que hace ella misma, dos alumnos dan a conocer la música que hace con su grupo y uno de los participantes manifiesta haber grabado con sus compañeros de equipo un “Harlem Shake” que fue, posteriormente, colgado y publicitado en Internet. En el IES Emilio Alarcos también comparten cosas relacionadas con el día a día académico, como trabajos o cosas que han hecho en clase y que les resultan interesantes.

Al hablar sobre las distintas formas de mostrar la propia sexualidad por Internet, automáticamente relacionan esta situación con aspectos visuales en los que se incluyen componentes eróticos evidentes y (al igual que en el resto de los contenidos que se comparten) poco simbólicos, dando máxima importancia a los problemas que pueden surgir. Es común mandar fotografías con cierto contenido erótico a la pareja, al chico o la chica deseado/a, fotografías propias con poca ropa, con una pose sensual, fotografías de la pareja en actitud íntima, etc. Una mala gestión de esas imágenes puede ser conflictiva, y ellos y ellas reconocen que no saben cómo enfrentarse al “**sexting**” de una manera positiva y segura.

“Si haces una foto comprometida, y se la pasas a alguien, y ese alguien se la pasa a más gente... hay un problema” (IES Ramón Areces)

Al contrario que en las identidades “por escrito”, no se evidencian claramente **estereotipos de género** en las verbalizaciones que el alumnado hace sobre los contenidos que comparten a través de internet, pues se habla de contenidos genéricos como canciones, fotos, frases... sin dar importancia a la temática, y sin entrar en distinciones entre ellos y ellas. Sin embargo, en el IES Montevil sí que catalogan los tipos de contenidos en función del sexo de la persona que los comparte: ellos divulgan informaciones sobre fútbol, y ellas textos y fotografías relacionadas con la moda y la belleza. En el resto de los centros no se ha detectado este sesgo.

Nos ha llamado la atención que una buena parte de los estudiantes **son conscientes de que los datos que comparten en los perfiles pasan a formar parte de las empresas** que dan forma a las redes sociales, por lo que la propiedad de los datos personales en el momento en el que ellos y ellas se registran en la web sufre modificaciones debido a la aceptación de las condiciones de Tuenti, Facebook, Twitter, y demás. No se ha tratado este tema en profundidad en todos los talleres pues hemos considerado prioritario conocer más acerca del tipo de contenidos divulgados y de la intención de los mismos, pero consideramos importante señalar este aspecto.

Desde que se utilizan con mayor fuerza las redes sociales se han dejado de utilizar otras plataformas como páginas, blogs personales, etc. Creen que los blogs no son muy útiles, aunque en varios centros sale el caso de “**Fotolog**” como plataforma utilizada con asiduidad en el pasado, a pesar de que ya no es una red de referencia. Esta plataforma era una especie de blog centrado en

las imágenes, lo que refuerza la teoría de que este colectivo busca contenidos visuales y fáciles de asimilar a priori.

¿Con quién se relacionan a través de las redes sociales?

Mayoritariamente agregan en las redes e interaccionan a través de ellas con personas que conocen personalmente, ya sean estas personas amigos y amigas cercanas o conocidos/as, aunque prioritariamente son personas a las que se ha visto en carne y hueso. La mayoría de las interacciones a través de las redes sociales son con personas conocidas en la vida analógica con mayor o menor profundidad: no solamente se agrega a los amigos y a las amigas, sino también a amigos de amigos, a gente que se conoce de vista, etc.

“Osea, por ejemplo, si yo voy a un sitio, y ella es mi amiga, y tiene otra amiga, y me la presenta, y luego la veo en el Tuenti, pues la agrego...”
(IES Doña Jimena)

Los y las jóvenes ven en el uso de estas redes una buena excusa para “romper el hielo” y superar los miedos derivados de un primer contacto. La “coraza” que les proporciona la distancia y **la idea de la virtualidad hace más fácil el acercarse a nuevas personas**. En varios grupos reconocen que, de no ser por las redes sociales, no se “atreverían” a interactuar con ciertos chicos o ciertas chicas.

No suelen agregar a gente que no conocen, aunque reconocen que “depende” de muchas cosas: de la edad que parece que tienen, de si es guapo/a, de si les da buena impresión la foto de perfil... En general defienden **que no son ellos los o las que agregan, sino que son los o las que aceptan o no aceptan las peticiones de amistad ajenas**.

Por otro lado, también esto depende mucho del tipo de red social utilizada. Es más común entablar nuevas relaciones a través de Twitter, debido a que en esta red no se suelen desplegar a priori datos muy personales. Después de un tiempo de interacción y conocimiento en Twitter, se agrega a la persona a otras redes más privadas para conocerla más a fondo y compartir otro tipo de contenidos.

“Yo hay gente que conozco por Twitter, y luego ya las tengo en Tuenti y tal...” (IES Emilio Alarcos)

Nos llama la atención específicamente el caso del IES Montevil, en el que el alumnado afirma tener un número de contactos en las redes sociales muy amplio (más de 300 contactos cada persona). Este grupo de influencia tiene relación con el ámbito lúdico y festivo del grupo: salir por los mismos ambientes, conocidos de espacios de fiesta, etc. En este instituto se valora mucho el nivel de **“popularidad”**, aspecto que también se menciona en otros centros como en el IES Doña Jimena, en el que un alumno valora que tiene un “club de fans” en Twitter.

Privacidad en las redes sociales.

Los mecanismos puestos en marcha para controlar la privacidad en las redes sociales por parte de este colectivo tiene mucha relación con la principal red social usada: Tuenti. En esta red social no se pueden hacer grupos ni organizar los contactos de uno en uno, ya que la privacidad se generaliza para todos los contactos de la misma manera: las publicaciones pueden verlas todos los contactos que tenemos agregados.

Algo parecido sucede con Twitter, cuya gestión de la privacidad es muy limitada y solo se puede organizar de dos maneras: que los contenidos que compartes, sin distinción, pueda verlos cualquier persona que tenga acceso a Internet; o que tus contenidos solo puedan verlos aquellas personas que hayas aceptado como “followers”, entendiendo que en una cuenta ordinaria de Twitter cualquier persona puede ser tu “follower” sin necesidad de aceptarle como tal. Ambas redes sociales obligan a que todo lo que compartes sea con el mismo “grupo” de personas: o todas las personas de Internet, o únicamente tus contactos. Sin embargo, no pueden seleccionar qué contactos ven ciertos contenidos, y qué contactos ven otros. Eso resulta un **hándicap** evidente: Los contactos forman parte de diferentes vínculos con diferente naturaleza: unos son amigos y amigas, otros compañeros/as de clase, con otros contactos son miembros de nuestra familia, etc. No siempre nos interesa compartir lo mismo con estos diferentes grupos de interacción.

El mecanismo de gestión de privacidad más expresado por ellos y por ellas es el de bloquear. Cuando alguien molesta, cuando no quieren que alguien acceda a los contenidos que se comparten en las redes, etc., se bloquea a esa persona para impedirle el acceso al perfil y a los datos personales.

“Siempre se bloquea por alguna razón... tú te enfadas con él, pues le bloqueas...” (IES Emilio Alarcos)

A veces el uso de estas estrategias de privacidad deriva en **conflictos en la vida analógica**. En el IES Ramón Areces se genera una pequeña discusión a partir de un bloqueo en una red social: una de las alumnas había bloqueado a uno de sus compañeros presente en el taller, y sale a relucir el tema en el momento en que trabajamos la privacidad. Ese bloqueo ha provocado rencillas personales y rencores en el día a día y en la convivencia.

Al hablar de Facebook, saben cómo se pueden **bloquear contactos o eliminarlos, pero no saben gestionar grupos o publicaciones** para delimitar el tipo de publicaciones que van a ver unas u otras personas. El caso de Facebook es muy evidente, pues al relacionarlo con el trabajo que se hace en el aula en las identidades digitales por escrito ellos y ellas explicitan que desconocían lo que significaban los iconos de privacidad.

Sorprende detectar en todos los centros cómo la mayoría del alumnado **no es consciente de la forma en que tiene organizada su privacidad**, ni son capaces de detectar a quienes les va a llegar la información que comparten a

través de las redes, aunque si tienen una conciencia clara de la idea de “intimidad” y las problemáticas que la gestión de la intimidad pueden derivar en sus vidas privadas. En el IES Emilio Alarcos una chica nos cuenta su experiencia personal, y nos habla de que en una ocasión **una persona robó sus fotos personales y se hizo pasar por ella**. Ella pudo enterarse de esto a través de Twitter, pues un contacto le avisó de que otra persona estaba usurpando su identidad.

Nos llama la atención el caso de una alumna que tiene **controlados sus perfiles en las redes sociales por mediación de su madre**, ya que esta última es muy reacia a que su hija acceda a este tipo de servicios y, por tanto, todos los contenidos y también las interacciones que la alumna genera a partir de su vivencia en la red es fiscalizado y organizado por su figura materna.

Fiabilidad de los datos que se comparten a través de las redes sociales: ¿datos reales o datos falsos?

Existe una importante diversidad de opiniones en esta pregunta, no hay un consenso común y se detecta con claridad como todavía **no existe una manera global de gestionar las interacciones a través de las redes**.

Las primeras respuestas mayoritarias en los centros fue decir que no se fían de las cosas que la gente pone en las redes, sobre todo si se trata de personas que no conocen personalmente.

“Solo me fío si los conozco en persona, si no, no” (IES Emilio Alarcos)

Para comprobar la fiabilidad o no de los datos que las personas comparten por la red utilizan mecanismos “rudimentarios” y de observación tales como atender al movimiento de las **interacciones** que parece mostrarse en los perfiles de la gente (si tiene comentarios, si tiene “Me Gustas”...), y también en los **contactos que se tiene en común** con esa persona.

A pesar de ello y tras hablar en profundidad sobre el tema, en diferentes grupos reconocen que **se dejan llevar por la intuición**, y creen que más que mentir, lo que puede hacer la gente generalmente es hacer ver solamente las cosas buenas, ocultando las malas.

“La gente lo adorna mucho...” (IES Doña Jimena)

A pesar de que, a priori, no se fían de los datos que los demás ponen en sus perfiles; ellos y ellas aseguran que la información que comparten con los demás **NO ES FALSA**, lo que evidencia una **disonancia entre cómo consideran la identidad propia y como entienden las identidades de los demás**. Los datos que añaden a sus perfiles tienen que ver directamente con los datos personales más evidentes: no mienten en el nombre, la fotografía, los gustos, etc.

Es necesario matizar estas últimas afirmaciones: **sí mienten sobre la edad debido a determinadas limitaciones que las redes sociales imponen** a la

hora de crear un nuevo perfil. Esto viene derivado de la edad del colectivo en concreto, ya que redes sociales como Facebook o Tuenti requieren tener una edad de 14 años para poder crear un perfil, y estamos trabajando con chicos y chicas que tienen en torno a los 16 años, siendo probable que hayan creado sus perfiles hace más de 3 años, cuando aún no tenían la edad mínima para ello. Esta limitación se solventa mintiendo con la fecha de nacimiento. En Badoo la edad mínima para hacerse un perfil es 18 años, por lo que en esta red sucede con aún más cotidianeidad. En línea con esta situación, reseñar que a pesar de que en un primer momento se justifican así las mentiras acerca de la edad, son varios los alumnos que nos dicen que no han modificado ese dato posteriormente, cuando ya han llegado a la edad mínima permitida.

También se **miente en datos menos relevantes**, relacionados con la ciudad de residencia o con la ciudad de nacimiento.

Creer que estas pequeñas mentiras **no tienen importancia**, que no modifica la visión general que dan sobre ellos, y que si alguien duda sobre algún dato en concreto puede obtener la respuesta con una simple pregunta:

*“... Y si alguien quiere saber mi edad, que me la pregunte, y ya está”
(IES Luanco).*

Dinámicas para trabajar los conceptos “pareja y vida erótica”.

Estrategias de comunicación digital en las relaciones emocionales y gestión de las dificultades derivadas.

La principal herramienta de comunicación utilizada por ellos y por ellas es **WhatsApp**, superando muy ampliamente a las redes sociales como Tuenti o Facebook, cuyo uso está destinado más al entretenimiento y al desarrollo lúdico de relaciones de amistad. Se utiliza WhatsApp para hablar en privado, pero también para hacer grupos de afinidad, en relación con eventos de la vida analógica, etc. Podemos intuir que el uso que ellos y ellas le dan a WhatsApp está directamente vinculado a la vivencia 1.0, más aún que el resto de las redes sociales.

El alumnado que no utiliza WhatsApp es aquel alumnado que **no tiene móvil, o que no tiene móvil con acceso a Internet**. Es decir usar o no usar WhatsApp radica en la posibilidad de disponer de los medios técnicos que permitan su funcionamiento más que de la voluntad de la persona. Esta parte del alumnado verbaliza que se llegan a sentir aislados/as en ocasiones por no poder utilizar esta herramienta de comunicación. Solo hay un caso en el IES Doña Jimena de un alumno que no tiene WhatsApp porque no quiere tenerlo, considera que esa tecnología no es algo importante para él.

Además del WhatsApp, se utilizan otras aplicaciones como “Line”, “Viber”, “Blackberry Messenger” o el chat del “Tuenti”.

Nuestro colectivo de estudio presenta una peculiaridad clara que lo distingue de otros colectivos diferentes: **coincide su incursión en las redes sociales con el momento en que comienzan a expandir su plano social**, a relacionarse con personas en contextos más allá de la casa o del aula, y donde la sexualidad comienza a enfocarse en el plano romántico y de deseo.

En todos los centros existen casos de conflictos derivados del uso de herramientas TIC: no contestar en el momento a un mensaje, malentendidos, problemas con seres queridos por publicaciones en nuestras redes, etc. Estos conflictos se dan tanto entre amigos y amigas como en el seno de la pareja. En relación con WhatsApp, los conflictos tienen mucho que ver con las utilidades de la tecnología.

WhatsApp utiliza un código interno al lado de los mensajes en forma de “check” y “doble check” (el símbolo ✓), respecto al cual ha surgido una gran polémica ya que existen mitos y falsas creencias que aseguran que cuando la aplicación marca el “**doble check**” la persona ha leído el mensaje. Fue necesario que la propia empresa desmintiera este rumor y confirmara que ese símbolo solamente indica que el mensaje ha sido recibido por el teléfono

móvil, sin poder garantizarse su lectura¹¹. Sin embargo, la creencia popular convirtió en axioma esta simbología y eso ha repercutido en las interacciones de las personas. Además de ello, esta aplicación nos permite ver la última hora a la que nuestro contacto ha estado conectado, aunque no debemos olvidar que la tecnología también tiene fallos y que esa hora debería ser utilizada más como una orientación que como una sentencia.

Los problemas más comunes vienen cuando alguien utiliza WhatsApp para intentar comunicarse con otro u otra y no recibe respuesta a pesar de que se muestra el “doble check” y la última conexión del receptor ha sido posterior a la hora en que se ha enviado el mensaje. El alumnado admite que vivir esa experiencia **les resulta doloroso y les causa inseguridad**, siendo difícil gestionar esa “falta de comunicación automática”.

“Con mi mejor amiga, yo le dije hola... y yo sé que ella lo vio porque vi la última conexión... y yo me puse furiosa... (...) ella se enfadó mogollón, y entonces ella no me contestó, me dijo “yo lo vi pero estaba haciendo otras cosas” (...) y me sentí mal (...) yo estoy acostumbrada a que ella me conteste de una vez.” (IES Doña Jimena)

En un primer momento la reacción mayoritaria del alumnado que forma parte de los grupos es pensar que esa persona **“pasa de ella/él”**, que piensa que es un pesado/a, que le estás “rallando”, que no tiene interés en contestar el mensaje, o incluso que se ha enfadado.

“Si ves que una persona... le estás contando una cosa importante, y el chaval o la chavala no te contesta, o primero, tiene algo... o segundo, habla contigo por hablar.” (IES Luanco)

Hay diferencias entre cómo entienden esta situación si la persona que no contesta es la pareja o la persona deseada, y como lo viven si es un amigo o una amiga. En este último caso se vive en general con más naturalidad.

Después de reflexionar sobre el tema gracias a los debates generados, acaban surgiendo nuevas vertientes a partir de las cuales tomar la situación, y posibilidades más reales como que se le haya terminado la batería, que se haya distraído, que le haya surgido otro tema, etc. Sin embargo, se plantea una idea relevante que consideramos imprescindible señalar: **se fían más de las máquinas que de las personas.**

*“Mi madre al novio que tenía ahora le pilló los cuerpos por WhatsApp... (...) mi madre es por eso, el otro estaba siempre con el móvil, y ella le pilló el móvil y a ver... y por el **** móvil... (...) llevaban mucho tiempo, por el **** móvil, muchos problemas, que por un **** móvil...” (IES Doña Jimena)*

En los grupos también se verbalizaron experiencias contrarias: de chicos y chicas que habían tenido problemas con amistades o parejas debido a que

¹¹¿Qué significan losticks al lado de mis mensajes? Disponible en <http://www.whatsapp.com/faq/general/20951546>. Consultado por última vez el 3 de junio del 2013.

ellos y ellas no habían contestado mensajes recibidos por distintos problemas ajenos y tecnológicos:

“Si se me olvida el móvil con el WhatsApp abierto, luego parece que estoy conectada todo el día... (...) y si se te apaga el teléfono con el WhatsApp abierto sale como si estuvieras conectada un buen rato.”
(IES Cangas de Narcea)

Las estrategias para enfrentarse a estos conflictos son amplias: desde dar una explicación de la razón por la que no se pudo contestar en un momento determinado, hasta bloqueos temporales o indefinidos en redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea:

“Tengo bloqueado a mi padre, y a mi novio a veces, temporalmente...”
(IES Ramón Areces)

TICs, celos y control en la pareja.

En el trabajo en el marco del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas” se habla de los diferentes modelos que dan forma a las relaciones de pareja en la actualidad, haciendo hincapié en aquellos modelos desequilibrados que **impiden un desarrollo normalizado de las vivencias en separado**: cada uno y cada una puede tener su grupo de amistad, sus gustos personales, sus hobbies, etc. Es decir, se trabaja para que la pareja no sea una prolongación de la identidad personal, ni una limitación en el desarrollo propio. Las TICs pueden ser una herramienta muy positiva para reforzar los vínculos emocionales y superar barreras geográficas y temporales, enriqueciendo experiencias de vida. Sin embargo, y al incluir novedades en el proceso comunicativo, también se modifican aspectos que tienen que ver con las habilidades obtenidas a lo largo de vida, siendo un requisito casi ineludible pasar por procesos de alfabetización digital. Nuestra intervención propone un pequeño acercamiento a este proceso.

El tema de los **celos y el control en la pareja**, ya sea con mediación de herramientas TIC o sin ellas, conlleva la necesidad de retomar el tema de los miedos y la inseguridad, ya que detectamos que existen ciertos mitos erróneos en los grupos que requieren una deconstrucción profunda:

“Todo el mundo es celoso, si te importa la otra persona, sí” (IES Emilio Alarcos)

Se admite, a pesar de ello, que los celos no pueden dominarnos, y que es muy importante trabajar con esa sensación para no pasarlo mal. El **miedo y la inseguridad** van, a su vez, de la mano de la confianza y la comunicación, y así es como el alumnado participante cree que pueden combatirse las dificultades derivadas del uso de las TIC: confiando en el otro/a, y hablando para tratar con naturalidad los miedos y las inseguridades. Sin embargo eso es muy difícil para algunos y para algunas, y parte del alumnado acaba por reconocer que **“investigaría”** a su amigo/a o pareja utilizando diferentes

estrategias: revisando sus perfiles en las redes, llamándole directamente por teléfono, etc. En varios IES (Luanco, Emilio Alarcos, Llanes...), tras hablar un rato de este tema y comentar varios supuestos casos y posibilidades, el alumnado acaba por reconocer que en un caso de conflicto se fiaría de la persona, pero que también investigaría, para contrastar datos. Vemos una **lucha latente entre persona y máquina**, que es quizás uno de los rasgos distintivos de la vida en la sociedad de la información.

(1) *“A veces los móviles te dan que pensar, no siempre confías en la persona”*

(2) *“Pues yo digo: déjame el móvil... y si no me lo deja, ya... (...) o no me dejes el móvil, pero déjame mirar nuestra conversación...”* (IES Llanes)

Las tecnologías parecen aumentar los “fantasmas” de los celos, pues aportan información que no siempre se sabe decodificar y puede llevarnos a involucrarnos en interacciones negativas. También parece, por las opiniones expresadas por el alumnado, que puede hacernos “dudar” de terceras personas, sentir que otros y otras se están “metiendo” en nuestra vida y nuestros sentimientos... en definitiva, **pequeños delirios de persecución** que se acrecientan por las potencialidades comunicativas que las TIC ponen sobre la mesa.

“Las redes sociales son más bien “correveydile”, y hablan de ti, comentan de ti, todo eso, a tu pareja, cosas que a lo mejor tú no quieres o no has hecho (...) y ahí es donde vienen los problemas” (IES Emilio Alarcos)

Esos delirios de persecución están alimentados por la sensación de información constante que obtenemos del uso de los medios de comunicación como **herramientas de control** del otro o de la otra. Aseguran que ahora es mucho más sencillo saber si la otra persona te está engañando, está siendo infiel, o está hablando mal de ti a las espaldas. Esa sensación también genera ansiedad y nerviosismo en los usuarios y las usuarias, sintiéndose en ocasiones “atrapados” por las TIC:

“Yo es que prefiero tirar el teléfono... no quiero mirarlo más, porque es que me vuelvo loca...” (IES Padre Feijoo)

En el IES Padre Feijoo surgió un intenso debate sobre los celos a partir de la experiencia de una alumna, que estaba teniendo auténticos problemas con otra chica por celos. Nos contó su historia de una manera muy pasional, evidenciando una clara **falta de control y una inseguridad en la relación muy fuerte**. En la historia introdujo variables entre las que las interacciones TICs y las identidades digitales desplegadas jugaban un fuerte papel.

“Si Twitter pusiera el número de visitas, ella puede tener como 20.000 solo mías, se lo estoy mirando cada 5 minutos... a ver sí pone algo sobre mí...” (IES Padre Feijoo)

En línea con esta experiencia, otra de las alumnas del mismo centro nos contó las cosas que sucedían en los perfiles de sus redes sociales cuando su novio salía de fiesta:

“(1) Si sale un sábado mi novio y yo no salgo con él, al día siguiente tengo el Ask lleno de preguntas: viste las fotos de tu novio con no sé quién, me dijeron que se lio con no sé quién...”

(2) (...) que mi novio le dice que tiene una relación de pareja... pues no tío, no hagas eso, no la hables, bloquéala...” (IES Padre Feijoo)

Una de las chicas del IES Montevil comentó que su novio le miraba el móvil y que ella también a él, aunque en el caso del chico, éste era demasiado controlador e insistente con el tema del Whatsapp, derivando este control en discusiones y conflictos constantes. En este caso, la persona encargada de hacer la formación completa con el grupo **hablo personalmente con la orientadora** para comentar y trabajar en común el caso.

En el IES Doña Jimena surgen muchas experiencias de control a través de las TICs en pareja y de dificultades mal gestionadas por parte de los **padres y las madres del alumnado** que participa en el proyecto, lo que abre una nueva vía de investigación y trabajo en modelos relaciones y alfabetización con adultos.

La **geolocalización** fue otro de los aspectos sensibles detectados. A pesar de que estamos hablando de un colectivo que teóricamente pertenece a los llamados “nativos digitales”, hay utilidades de las redes sociales que se les escapan de las manos y no son capaces de controlar. Muchas redes sociales tienen la posibilidad de incluir ubicaciones y de vincularse con los GPS que disponen los móviles casi “en silencio”, provocando que muchos y muchas no sean conscientes de parte de la información que sus perfiles comparten. De esta manera, a veces sin desearlo, **sus mensajes contienen “información privada” no deseada**, poniendo en evidencia aspectos de su vida que no quieren compartir con los demás.

“En Twitter envías un tweet, tienes activada la ubicación y pone tweet enviado desde Gijón... y si pulsas, te pone hasta donde estás” (IES Padre Feijoo)

Influencias de las TICs en las relaciones emocionales.

Todos y todas creen que las TICs y los medios digitales están cambiando la manera de entender las relaciones interpersonales en general, y las relaciones de pareja en concreto.

“Ahora conoces mucho más rápido a las personas” (IES Cangas de Narcea)

No hay tanta unanimidad si lo que planteamos es si las TICs son una herramienta que facilita las relaciones, o si por el contrario las complica. Fotos etiquetadas en las que la persona sale con otros chicos u otras chicas, agregar

a nuevas personas, comentarios y “me gustas” recurrentes... en definitiva, **se ven más las interacciones de las parejas con otras personas ajenas**. Eso no siempre es algo agradable si el paradigma dominante en la relación de base es el del amor romántico.

Las TICs sirven para **mantener el contacto** con personas que no tenemos cerca, ya sea por cuestiones temporales (un viaje largo, un distanciamiento por cuestiones ajenas a los individuos, etc.) o por cuestiones más estables (amistades entre personas que viven en diferentes ciudades, parejas a distancia, etc.). Manteniendo ese contacto podemos trabajar los vínculos emocionales y afectivos a distancia, de manera que no se pierden las relaciones por cuestiones geográficas ni temporales.

Un aspecto muy valorado de ello es que estas herramientas ayudan a que **nadie se sienta solo ni sola**, pues ante un problema o una situación difícil siempre podemos acudir a nuestros seres queridos, aunque no estén presentes físicamente. Sin embargo, eso tienen su lado negativo, pues la sensación de “siempre disponible” también puede llegar a ser agobiante: siempre tener que contestar a todo, no tener momentos de desconexión, pérdida de intimidad, etc. Antes de que estas tecnologías existieran y tuvieran esta fuerza era más sencillo poner excusas para justificarse ante un mensaje no respondido o una conversación dejada “a medias”:

“Antes si no contestabas, podías decir que no tenías saldo... o que se te había acabado la batería...” (IES Llanes)



Las redes nos aportan una visión, en ocasiones, muy sesgada de lo que está sucediendo. En forma de foto, texto, imagen, etiquetado, comentario... podemos obtener una pequeña muestra de lo que está sucediendo en un momento concreto, pero desconocemos lo que hay detrás de esa publicación o de esa evidencia. En base a ello, damos cosas por supuesto, nuestra mente nos juega malas pasadas y atamos cabos imaginarios que configuran **historias irreales que solo suceden en nuestra mente**: es decir, construimos historias a partir de nuestros miedos, nuestras ilusiones o nuestras preconcepciones. En las relaciones de pareja esto puede derivar en malentendidos e inconexiones en las que las dos partes lo pasan igualmente mal.


“Ya te montas más tu película si tu encima sabes si esa chica anduvo detrás de él o pudieron tener algo, y si encima salen dándose un beso, en la mejilla, pues...” (IES Padre Feijoo)

Identidades digitales: “Mi perfil en las redes sociales”.

A partir de las identidades digitales cumplimentadas durante las sesiones de trabajo en el aula, vamos a analizar en profundidad los contenidos que los y las jóvenes han explicitado y puesto en común en el aula. Para este estudio consideramos imprescindible centrarnos en las narrativas digitales desplegadas según el grado de privacidad. Para obtener esta muestra de narrativas digitales, se invitó al grupo a diseñar sus perfiles personales con el fin de mostrarse ante los demás para atraer, caer bien o agradar, buscando una interacción activa con sus contactos. De esa manera cada uno y cada una trabajó con un perfil de Facebook en blanco, en el que simularían un comportamiento digital.

Los perfiles de Facebook puestos a disposición de los y las participantes están divididos en:

- **Foto de portada:** Para dibujar o explicar una imagen significativa y relevante que puede ver todo el mundo, y que expresa un gusto, una característica, un interés...
- **Foto de perfil:** Dibujar o explicar una imagen que les represente ante los demás.
- **Nombre:** Utilizar el nombre real o un apodo, mote, nombre inventado...
- **Datos personales:** Aquí podrán indicar aquellos datos personales (reales o inventados) tales como ciudad de residencia, edad, etc...que consideren oportunos.
- **Publicaciones Públicas:** Son aquellos contenidos a los que puede acceder cualquier persona, sea o no contacto, tenga o no perfil en la red social. En este espacio pueden compartir texto, fotos, imágenes, enlaces... sabiendo que cualquiera puede ver lo aquí publicado. En Facebook se llaman “Publicaciones Públicas” y se distinguen porque en ellas podemos ver el icono 
- **Publicaciones Semi-Públicas** (a todos los contactos): Son aquellos contenidos a los que puede acceder cualquier persona de la lista de contactos (previamente aceptados). En este espacio pueden compartir texto, fotos, imágenes, enlaces... sabiendo que solo puede verlo aquellas personas que forman parte de la lista de “amigos”. En Facebook se llaman “Publicaciones para amigos” y se distinguen por el icono 
- **Publicaciones Privadas** (limitada a unos contactos concretos): Son aquellos contenidos a los que solamente puede acceder aquella persona o aquel grupo de personas con las que se decide compartir la publicación. Se pide que se explicita la

vinculación con las personas a las que se permite acceder a ese contenido (p.e.: “mis amigos”, “mi novio”) En este espacio también pueden compartir texto, fotos, imágenes, enlaces, etc. En Facebook se llaman “Publicaciones Personalizadas” y pueden distinguirse por el icono 

Así mismo, cada uno de estos perfiles dispone de un espacio superior en blanco. Este espacio está destinado a albergar las opiniones e impresiones de compañeros y compañeras sobre el perfil. Estas opiniones e impresiones son trabajadas después de que cada alumno o alumna cumplimente su “identidad digital”, y tras distribuir al azar en la clase las creaciones del grupo, de manera que cada cual analizó el perfil de un compañero o compañera.

Para analizar los perfiles de Facebook hemos atendido a los datos de la muestra (72 alumnos/as), centrando nuestra atención en dos aspectos clave: las fotografías o imágenes utilizadas (foto de perfil y foto de portada) y el tipo de narrativas digitales desplegadas en las publicaciones según privacidad propuestas. **En total, disponemos de 72 identidades:**

- ✓ Colegio José García Fernández (Luarca): 6 identidades.
- ✓ IES Concejo de Tineo: 8 identidades.
- ✓ IES Cristo del Socorro (Luanco): 6 identidades.
- ✓ IES Cangas de Narcea: 6 identidades.
- ✓ IES Emilio Alarcos (Gijón): 8 identidades.
- ✓ IES Padre Feijoo (Gijón): 8 identidades.
- ✓ IES Leopoldo Alas Clarín (Oviedo): 6 identidades.
- ✓ IES Doña Jimena (Gijón): 6 identidades.
- ✓ IES Ramón Areces (Grao): 4 identidades.
- ✓ IES Montevil (Gijón): 6 identidades.
- ✓ IES Llanes: 8 identidades.

Imágenes de perfil y portada.

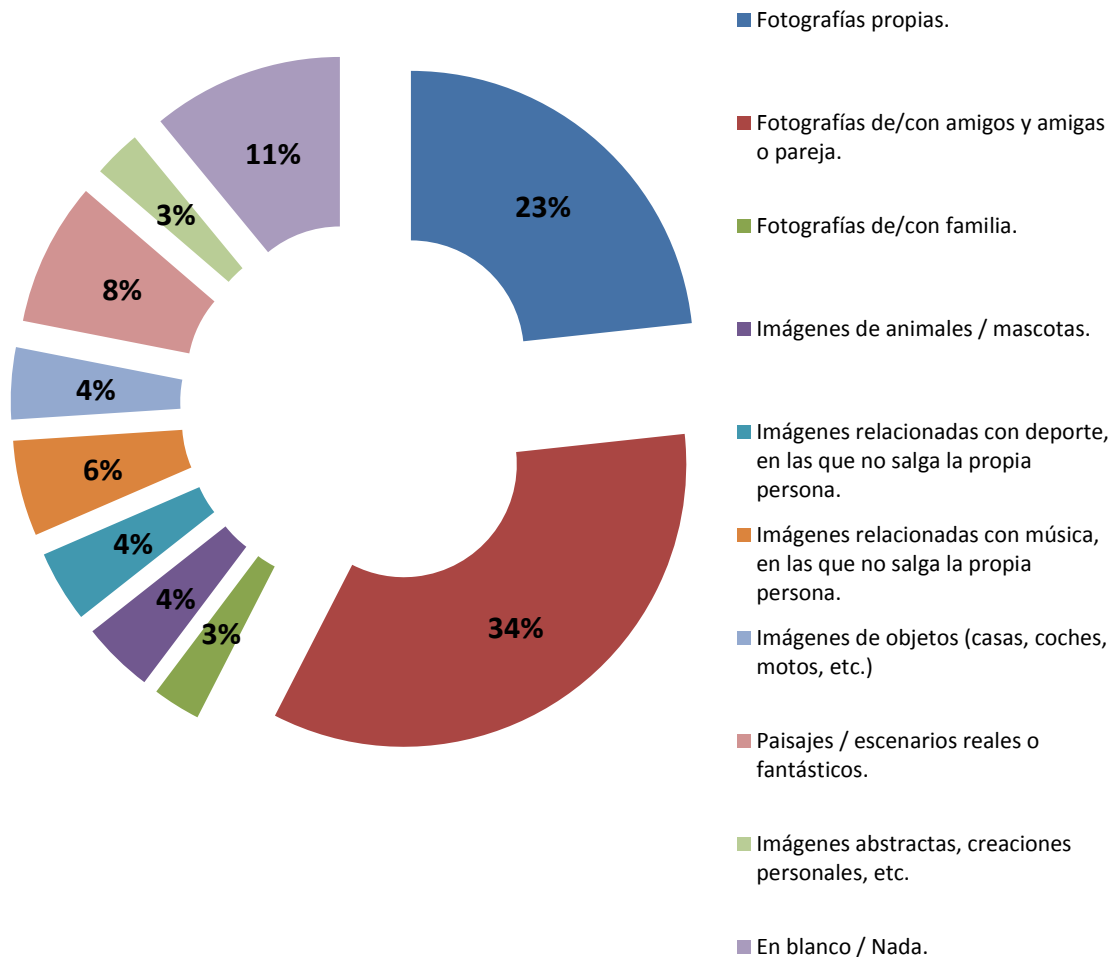
Para analizar las imágenes de perfil y de portada nos hemos fijado en la evidencia explícita representada, es decir, “lo que se ve” en la imagen o fotografía. El alumnado podía dibujar en los dos espacios destinados a las imágenes, o describir con texto el tipo de imagen o fotografía que pondría en ese lugar para evocar una imagen o una fotografía detalladamente sin necesidad de saber dibujar. Buena parte del alumnado decidió describir con texto el contenido de las imágenes elegidas.

Para catalogar los tipos de imágenes hemos diseñado el siguiente listado, que pretende abarcar las peculiaridades encontradas:

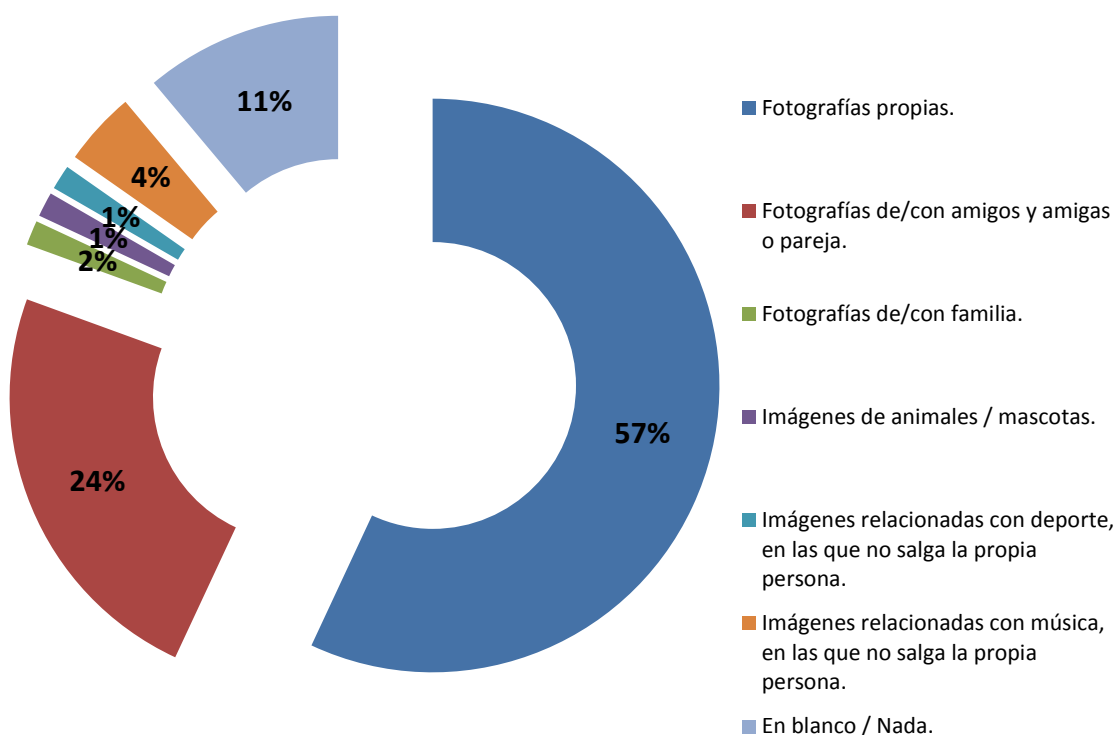
- Fotografías propias.
- Fotografías de/con amigos y amigas o pareja.
- Fotografías de/con familia.
- Imágenes de animales / mascotas.
- Imágenes relacionadas con deporte, en las que no salga la propia persona.
- Imágenes relacionadas con música, en las que no salga la propia persona.
- Imágenes de objetos (casas, coches, motos, etc.)
- Paisajes / escenarios reales o fantásticos.
- Imágenes abstractas, creaciones personales, etc.
- En blanco / Nada.

Antes de analizar en profundidad las imágenes hicimos una pequeña aproximación cuantitativa a las categorías anteriores, obteniendo la siguiente información:

Tipos de Imagen / Fotos de Portada



Tipos de Imagen / Fotos de Perfil



Tomando como referencia estos datos, podemos realizar varias consideraciones que tienen que ver, directamente, con la manera en que los y las jóvenes utilizan las redes:

Los **datos numéricos** nos permiten entender globalmente el tipo de imágenes y fotografías que acompañan a los perfiles que los y las jóvenes generan, que a su vez se convierten en su “presencia digital”, en su manera de posicionarse en una sociedad red global. En relación con la portada, su presentación se realiza principalmente a través de fotografías de/con amigos/as o pareja (34%) y fotografías propias (23%). En el caso del perfil estos datos varían sensiblemente, siendo el tipo de imágenes más recurrentes las fotografías propias (57%), seguidas de cerca por las fotografías con amigos o pareja (24%). Estos resultados arrojan dos cuestiones importantes: en primer lugar, la importancia que los y las jóvenes dan a su posicionamiento como seres sociales en tanto que priorizan el mostrarse ante los demás como personas con habilidades para mantener vínculos emocionales, y en segundo lugar la importancia del aspecto físico real como eje prioritario a partir del que se construyen las identidades digitales.

Muy en línea con las evidencias anteriores podemos atribuirle un **protagonismo indiscutible a la imagen personal** como elemento de distinción, referencia e identificación en el mundo. En ambos casos (Portada y Perfil) la gran mayoría de los perfiles están configurados en torno a una imagen real de la persona, en solitario o con compañía. Esto puede llevarnos a entender que las redes sociales son, en la mayor parte de los casos, una ampliación de la vida social de la persona que da continuación a la presencia “analógica” del día a día. De esta información parece derivarse que los y las jóvenes no utilizan las redes sociales mayoritarias como Facebook o Tuenti como un espacio para crear identidades disociadas o fantásticas que les permitan diversificar su personalidad y sus relaciones, alejándose de su presencia física cotidiana.

Existe, en general, una tendencia a **diferenciar claramente el tipo de fotografías o imágenes que se utilizan en la portada y en el perfil**. La portada está más destinada al plano social y experiencial de la persona (relaciones sociales sobre todo) y el perfil a la expresión visual de la propia persona en el mundo, a como esa persona se ve, y como quiere que las demás personas le vean. Así, los perfiles en las redes sociales tienen espacios diferenciados que siguen unas normas implícitas que ellos y ellas parecen conocer espontáneamente: cada parte del perfil se orienta a un tipo de información concreta, repitiéndose la estructuración de las identidades recurrentemente.

La familia no es un elemento representativo ni identificativo de la gente joven. Hay muy pocos casos en los que se refleje en las imágenes de perfil o portada vínculos familiares: solamente un 3% de las fotos de Portada y un 2%

de las fotos de Perfil. Ese plano familiar parece formar parte de un segundo “nivel de prioridad” de los y las jóvenes, siendo el eje principal de refuerzo identitario del grupo de iguales. La familia no juega un papel fundamental en la construcción de la identidad digital del colectivo concreto que estamos estudiando en el marco de las redes sociales mayoritarias.

Las imágenes y fotografías utilizadas para ilustrar los Perfiles y las Portada son **evidentes y normativas, muy personalizadas** y conectadas directamente con identidades analógicas concretas. Hay poco simbolismo, se utilizan pocas imágenes evocadoras, con significados más profundos/ocultos, etc. Así mismo, apenas hay creaciones personales en las imágenes, casi la totalidad de las imágenes refieren realidades fotografiables o cuantificables.

Los objetos y las aficiones (deporte/música) tampoco se perfilan como elementos de significatividad en las fotografías o imágenes compartidas por la muestra. Solamente un 4% de las imágenes de Portada y un 1% de las imágenes de Perfil muestran algún aspecto relacionado con el deporte, un 6% de las imágenes de Portada y un 4% de las imágenes de Perfil se vinculan con el mundo de la música y apenas un 4% de las representaciones dan cuenta de objetos o cosas. De esta manera, la información aquí analizada parece demostrar que el colectivo analizado pone como foco en sus representaciones digitales en formato imagen a las personas por encima de las cosas, a la relación y acción personal por encima del consumo. Cabría preguntarse, también, si esta tendencia hubiera estado presente si no se les hubiera indicado que el perfil iba a estar orientado a “gustar”, “atraer”, “agradar”... a otra persona.

Se detectan con cierta **frecuencia estereotipos de género**. Varias chicas describen su foto de perfil/portada aludiendo a expresiones que reflejan la importancia que para ellas tiene el aspecto físico (“*una foto en la que salga bien*”, “*una foto maquillada*”); mientras ellos pretenden reflejar en estas imágenes habilidades mediática y socialmente vinculadas a los hombres: “*una foto en la que salga bien jugando al fútbol*”, “*una foto con mi moto*”. Es importante la manera en la que estos estereotipos se encuentran implícitos las imágenes y fotografías de Portada y Perfil para comprender como se van a desplegar en las narrativas digitales que las acompañan.




Una parte del alumnado no refleja ningún tipo de imagen en sus perfiles digitales, lo que puede entenderse como una dificultad para visibilizar en el papel ese tipo de contenidos en formato imagen. En concreto, un 11% no ha señalado ni imagen de Perfil ni imagen de Portada.

Narrativas digitales.

El eje central de nuestro estudio es conocer la manera en que los y las jóvenes utilizan las redes para relacionarse. Si bien la foto de Perfil y de

Portada es una buena manera de ofrecer en un primer vistazo algunos aspectos relevantes de la persona, la manera en que ellos y ellas escriben y se expresan por la red a través de sus perfiles nos dice mucho más del uso activo que se hace de estas plataformas.

Para profundizar en el tipo de narrativas digitales desplegadas hemos diferenciado las expresiones en función de su privacidad, atendiendo a la siguiente estructuración, desglosada y explicada previamente en el apartado correspondiente al marco teórico:

- ✓ Narrativas Públicas: Aquellas simbolizadas en forma de “publicaciones públicas”. 
- ✓ Narrativas Semi-Públicas: Aquellas simbolizadas en forma de “publicaciones para amigos”. 
- ✓ Narrativas Privadas: Aquellas simbolizadas en forma de “publicaciones personalizadas”. 

Narrativas Públicas: Este tipo de relatos siguen una estructuración muy similar en la mayoría de los perfiles, y básicamente se definen por ser contenidos generalistas (con excepciones) y concretos, sin personalizar ni vincular a personas concretas, ni necesariamente relacionados con la vida fuera de la red. **Es claramente superior el contenido tipo “texto” que los enlaces, fotos, etc.** Esta peculiaridad puede derivarse del formato en el que se pide que los y las jóvenes representen sus perfiles, pues representar hipervínculos de diferentes tipos en un formato plano como es el del “papel y bolígrafo” presenta hándicaps que pueden ser difíciles de salvar en un primer momento.

Entre las temáticas más comunes, llama la atención la influencia mediática de los “**memes**” más representativos del momento, especialmente la popular frase “*ola ke ase*”, que se repite en varios perfiles, con variaciones construidas tras procesos de apropiación de significados y significantes: “*Ola ke ase, con las sexólogas en el taller o ke ase*”. Estos memes, de gran fuerza viral, parecen calar hondo en las representaciones de los y las jóvenes, aunque es importante distinguir si son utilizados como **mero recurso de atención**, o si son realmente significativos y tienen un mensaje coherente y relevante para sus vidas personales. En los casos analizados la tendencia justifica la primera hipótesis, no detectando significatividad para ellos y ellas en este tipo de contenidos.

Este tipo de publicaciones también son utilizadas para compartir noticias de interés, temas de actualidad social y cuestiones relacionadas con el deporte. Este último dato matiza la conclusión derivada del análisis de datos de las imágenes o fotografías de portada y perfil, donde el deporte no tenía una presencia significativa.

Algo parecido sucede con la música. Uno de los contenidos más compartidos a través de las narrativas públicas son aquellos relacionados con esta temática, a pesar de que no existe un espacio importante para ello reservado en las imágenes de portada o perfil. De estas publicaciones en forma de canciones o frases de canciones y, en menor medida, vídeos en Youtube, se presupone una propuesta “intencional” a pesar de que no se evidencia de manera directa un receptor/a del mensaje. Es decir, las narrativas públicas son utilizadas, generalmente, de manera “**despersonalizada**”; aunque en alguna ocasión en esa propia narrativa digital se alude directamente a un contacto en la red o a un/a amigo/amiga/pareja de la vida analógica. La música a la que se hace referencia es, en la mayoría de los casos, **música comercial y de radio fórmula**, aunque también hay ejemplos de música más independiente como, por ejemplo, Avenged Sevenfold o Coldplay.

Las publicaciones que forman parte de la narrativa de la vida diaria y que se utilizan para compartir con los contactos los sucesos cotidianos y las situaciones del día a día se engloban en torno al **ocio**, siendo utilizadas para hablar de fiestas o eventos de interés para el grupo de amigos más cercano, a pesar de ser mensajes destinados a todos los contactos. En un número muy reducido de ejemplos también se usa este espacio para decir **dónde está la persona en ese momento** utilizando para ellos aplicaciones o herramientas de geolocalización, o para **explicar qué es lo que está haciendo**. El muro de “Facebook” es un espacio destinado al refuerzo de la identidad de los y las jóvenes como seres sociales en interacción, dando cuenta de las relaciones establecidas fuera de la red referenciando momentos de reunión y disfrute social y grupal.

Solamente en dos perfiles se publica contenido desarrollado por la propia persona: en uno de los casos se habla de unos vídeos personales, y en la otra se divulga un Vlog con contenidos sobre programas de televisión.

No es común que los perfiles incorporen contenidos en formato imagen dentro de las narrativas públicas. En aquellos casos en los que sí se ha implicado este tipo de formato en las publicaciones públicas, las fotografías o imágenes que se comparten **son de tipo “meme”, virales, o no personales**. Es decir, **no es común utilizar en este apartado fotografías propias**, al contrario de lo reflejado en las fotografías de perfil o portada y a pesar de que tanto estas narrativas como esas imágenes se comparten, por igual, con toda la lista de contactos. Esta relación nos ayuda a entender que el uso o no de imágenes en los apartados públicos no está necesariamente vinculada con aspectos relativos a la privacidad, sino más bien derivada de la estructuración implícita y colectiva de los perfiles, aspecto que ya poníamos en evidencia en el apartado de análisis de las fotos e imágenes de perfil y portada.

Narrativas Semi-Públicas: Facebook llama a los contactos “amigos”, sean estos amigos y amigas de toda la vida o personas a las que acabamos de conocer y a las que agregamos por curiosidad, respeto o educación. Y esta sutil relación de palabras ha acabado por trascender al imaginario popular, confundiendo ambos conceptos y modelando la gestión de la privacidad de una forma más que flexible. En nuestro estudio hemos encontrado algunas evidencias reseñables sobre las narrativas semi-públicas que nos ayudan a entender la manera en que los y las jóvenes utilizan las redes como espacio de relación. Lo más destacable es que son varios perfiles los que **verbalizan explícitamente que con los amigos lo comparten “todo”**: “*todo lo que pongo*”, “*todo lo que subo*”, etc. Sin embargo, parece que existe una confusión con la terminología utilizada. ¿Hasta qué punto todos los contactos pueden ser considerados amigos?, ¿comprenden la forma en la que Facebook gestiona esos contactos?, ¿realmente solo agregan a aquellas personas que son amigos o amigas en la vida real?, ¿qué tienen en común con sus “amigos”?

Una cuestión también destacable sobre estas publicaciones es que a veces parece que se confunden con las narrativas privadas, lanzando mensajes en público que van dirigidos a un colectivo muy concreto de personas. Esto nos hace entender que existe un **problema a la hora de saber gestionar correctamente la privacidad en las redes**, de manera que la concepción que se tiene del recorrido de la información parece que no es lo suficientemente profunda. Sin embargo, y a pesar de ello, sí que existen diferencias evidentes entre el contenido que se comparte con “amigos” y el contenido que se comparte de forma “pública”, o lo que es lo mismo, entre narrativas públicas y semi-públicas.

Si en las narrativas públicas la mayor parte de los contenidos compartidos tenían formato de texto, en este caso **las imágenes son las protagonistas**. En más de la mitad de los perfiles se publican fotos personales, sobre todo relacionadas con salidas, fiestas, y vida social en general, con importante presencia del grupo de amigos y amigas. En alguna ocasión también se destina este espacio a poner fotografías con familiares, lo que contrasta con la escasa presencia de los nexos familiares en las fotografías de portada y perfil, que era prácticamente testimonial.

Estas narrativas semipúblicas tienen una importante función como **“recordatorio” o reflejo de la vida social analógica**, que a su vez refuerza esa identidad social de la que hablábamos en párrafos anteriores. Además de las fotografías, también se pueden detectar publicaciones en formato texto como convocatoria para quedadas, salidas, eventos, etc. “*10 de Mayo Steve Aoki en la Feria, 33 pavos*”, “*botellón para el cumple de Luisin 5/6 euros, Alimerka donde mi casa a las 8*”, “*quedamos todos el jueves para ir a la playa*”, “*mañana partido de futbol*”.

Al igual que las narrativas públicas, estos relatos también se utilizan para hablar sobre lo que se está haciendo o comentar alguna cosa relevante (o no) del día a día: “*En busca de cacho en Quattro*”, “*el botellón de ayer estuvo de putimother!*”, “*de shopping en Parque Prin, ¡os quiero chic@s! xD*”. Esto evidencia claramente la influencia de la propia interfaz de Facebook, donde en el cuadro de texto destinado a escribir las actualizaciones de estado se muestra la leyenda “*¿Qué estás pensando?*”. Así mismo, aquí podemos seguir constatando la importancia que tienen las redes como **reflejo del plano vivencial social cotidiano**.

Aunque en menor medida, este espacio también se utiliza para compartir música en forma de enlaces de Youtube o para lanzar mensajes relacionados con las frases hechas más comunes y los “memes” del momento: “Enlace al vídeo de *Pulcino Pio*”. En un par de perfiles también se presentan descripciones personales en las que se da cuenta de aspectos más íntimos de la persona: “*un añito con mi amor 20-2-12. Felicidades x*”.

A pesar de que la mayoría de las actualizaciones en este espacio van dirigidas a personas concretas (grupo de amigos y amigas, pareja...), **apenas se utiliza la estrategia de “etiquetado”** en las publicaciones. Esta estrategia permite que una publicación salga directamente en el perfil de la persona que es etiquetada, generando una duplicidad y mayor posicionamiento de la misma. Además, esa persona es notificada de esa situación. Solamente hay un caso entre todos los perfiles en donde se hace mención directa a un contacto.

Tampoco se muestran comentarios o “Me gustas” en los perfiles, aunque durante los grupos de discusión sí se habló en profundidad de esta forma de interacción, lo que parece indicar que no se considera un elemento importante de la imagen digital proyectada, o lo que es lo mismo, de cómo me ven los demás, pero sí de la manera de relacionarse con otros y otras en la red. De esto puede extraerse que no se controla de manera satisfactoria la información que aparece en el propio perfil, **pues no se entiende la identidad digital como un concepto global de interacciones y presencia**, si no como un elemento más estático y que depende de lo que tú dejes ver de ti, sin pensar en la influencia que los y las demás pueden tener en cada identidad a partir de las aportaciones que otros/as hagan en el espacio propio y personal.

Para finalizar, detectamos que en 4 perfiles se utiliza este espacio para **dar cuenta de las personas que están bloqueadas** y que, por tanto, no pueden acceder a los contenidos aquí publicados. En 3 de estos casos las personas bloqueadas son contactos concretos (nombre y apellido), y uno de los perfiles muestra como bloqueados a “*todos los políticos de España*”, trascendiendo el plano social cercano y dirigido que se mantiene en casi la totalidad de los perfiles estudiados.

Narrativas Privadas: Las narrativas privadas se perfilan como el **espacio más íntimo y personal de los perfiles en Facebook**, confundándose en la mayoría de los casos con el uso de los grupos cerrados/secretos o de los mensajes privados: “*¿Te apetece quedar hoy? Tengo la casa libre y me siento tan solita... ven a ver una peli conmigo jijiji*”, “*Te echo de menos*”, “*¿Vamos a esquiar a pajares el sábado?*”. Al contrario que en el resto de las publicaciones, en las que se comparten mensajes más estereotipados, o más relacionados con “memes” de tendencia, frases hechas, canciones generalistas... aquí la mayoría de los contenidos compartidos son **ideas, pensamientos o intenciones de cada una de las personas**, generados de manera más espontánea y atendiendo a componentes emocionales. Estos mensajes presentan un simbolismo más concreto, siendo éstos además focalizados y personalizados. Con una clara orientación al otro o la otra: “*comparto con un amigo una frase de un libro que me gusta y que dice algo*”.

A veces las narrativas privadas se confunden con las narrativas semi-públicas, pues muchos de los ejemplos que tenemos disponibles en la muestra de perfiles sugieren cómo las publicaciones se comparten en este espacio con “solo los amigos”, no existiendo diferencias significativas entre ambos tipos de publicación. También es importante recordar aquí la diferencia entre “Amigos” como contacto y “Amigo” como amigo y amiga en la vida real, dicotomía que está presente durante la configuración general de los perfiles estudiados. Sin embargo, hay varios ejemplos de narrativas privadas bien gestionadas y entendidas, orientadas a personas concretas o grupos de personas: “*mi pareja*”, “*mi amigo Kalo*”, “*grupo de amigos*”, “*Julia González*”, “*con mi mejor amigo*”, “*grupo equipo*” “*familia*”, etc. Uno de los casos estudiados muestra la manera en que la Facebook se usa para reforzar y generar nuevas relaciones personales, utilizando estrategias de seducción en red: “*Buenas tetas, nunca te aburrirías...*”. Lo destacable de este caso es que no se explicita con quién comparte el mensaje, no existiendo gestión de la privacidad.

En cuanto al tipo de contenidos y al igual que en las narrativas semi-públicas, **resalta el uso de imagen y fotografías**. En contra de la tónica general, que al igual que en las narrativas semi-públicas es mostrar fotos de fiesta, eventos musicales o vida social; existen varios ejemplos de fotografías que manifiestan una **imagen menos social y más privada de la persona, relacionada con el plano familiar**: “*yo en la biblioteca*”, “*yo con la familia*”, “*fotos con mis primos*”... En este caso, el contenido personalizado está enfocado a contactos con vínculo familiar, sesgando el colectivo objetivo al que llegará la información y, por tanto, no influyendo de manera directa en la identidad social que el joven o la joven puede proyectar en su grupo de iguales.

En los perfiles en los que se utiliza el espacio personalizado para compartir música o frases de canciones, esta expresión está mayoritariamente relacionada con la **emoción, con el amor y los sentimientos**. Estas

publicaciones suelen compartirse con la pareja o con la persona que gusta/atrae: “Pablo Alboran – Solamente tú”, “Youtube: No me llores más, preciosa mía”, “Someone like you”.

Hay **cuatro casos que son significativos** por la diferencia que muestran con el resto: En un caso se pide opinión a los contactos con los que se comparte la publicación sobre unas fotos o unos vídeos hechos por la propia persona; en otro perfil se comparte con “la página del Gobierno” la siguiente expresión: “#WertDimisión”; otra identidad comparte con el grupo de amigos la película “One Day”; y en el último de los casos se utiliza la frase “Contra el Maltrato Animal” y se comparte en exclusiva con la madre de la persona.

Otras observaciones sobre los datos de las identidades.

Además de los análisis específicos relacionados con cada una de las narrativas y las imágenes utilizadas, en los perfiles estudiados encontramos otros datos de interés que es interesante tener en cuenta para entender la manera en que los y las jóvenes entienden su presencia en las redes.

Las personas que incluyen en el perfil datos personales lo hacen aludiendo a **datos reales**, a pesar de haber indicado que podían hacer un perfil real o simulado. El único dato que se repite falseado es el de la fecha de nacimiento, donde varias personas se ponen años de más, casuística muy relacionada con la edad del colectivo, que se sitúa entre los 15 y los 17 años mayoritariamente. El dato personal presente en la mayoría de los perfiles es la residencia y el centro educativo. En 3 perfiles también se habla del plano “profesional” presente o futuro: “futura médico”, “abogado”, “jugador de liga nacional”.

No todos rellenan todas las publicaciones disponibles según privacidad.

Desconocemos si esto se debe a que no lo harían en un perfil digital, porque no entienden cómo pueden hacerlo o porque no quieren hacerlo.

Los artefactos culturales que tiene más influencia sobre estos perfiles son los relativos a las **tendencias de Internet** (memes, vídeos virales...), **la música comercial, la televisión, el fútbol y determinado tipo de actualidad social**. Hay pocas referencias a libros, cine, radio, música independiente, etc.

Los y las jóvenes **no se identifican, en su mayoría, con objetos físicos**. Hay tres perfiles en los que se refuerza la identidad con alusiones a aspectos materiales como compras, motos o coches, pero en la inmensa mayoría apenas no se refleja un pensamiento al respecto como parte de la identidad en red.

En cuanto a las opiniones que, tras el diseño del perfil, los y las compañeros/as fueron escribiendo sobre los perfiles, atienden a **gustos personales e impresiones emocionales**. Apenas hay ejemplos de críticas sobre la gestión de la privacidad o sobre el uso efectivo del perfil. Las redes sociales son gestionadas por la emoción, no por la razón.

Valoración del taller por parte de los y las participantes.

Para analizar la opinión que el alumnado tiene sobre la intervención que diseñamos y articulamos disponemos de **64 cuestionarios finales** correctamente cumplimentados. Este número de cuestionarios no corresponde con el número total de chicos y chicas que participaron en el estudio debido a una problemática concreta: el IES de Llanes no ha remitido los cuestionarios cumplimentados, por lo que no disponemos de los datos del centro.

Al cuestionario tipo que sirve para evaluar toda la acción formativa de “Ni Ogros Ni Princesas”, así como el procedimiento de selección de “líderes y lideresas” hemos añadido **tres ítems** que nos van a servir para conocer la percepción que el alumnado ha tenido sobre la formación en TICs que hemos propuesto como intervención e investigación en el aula. Los ítems de respuesta cerrada son los siguientes:

- Entender cómo nos mostramos en la red ante los/as demás y aprender a gestionar mi identidad digital.
- Entender para qué y cómo utilizo las TIC en mis relaciones de pareja, amistad...
- Reflexionar sobre cómo los nuevos canales de comunicación (Facebook, WhatsApp...) influyen en nuestras relaciones.

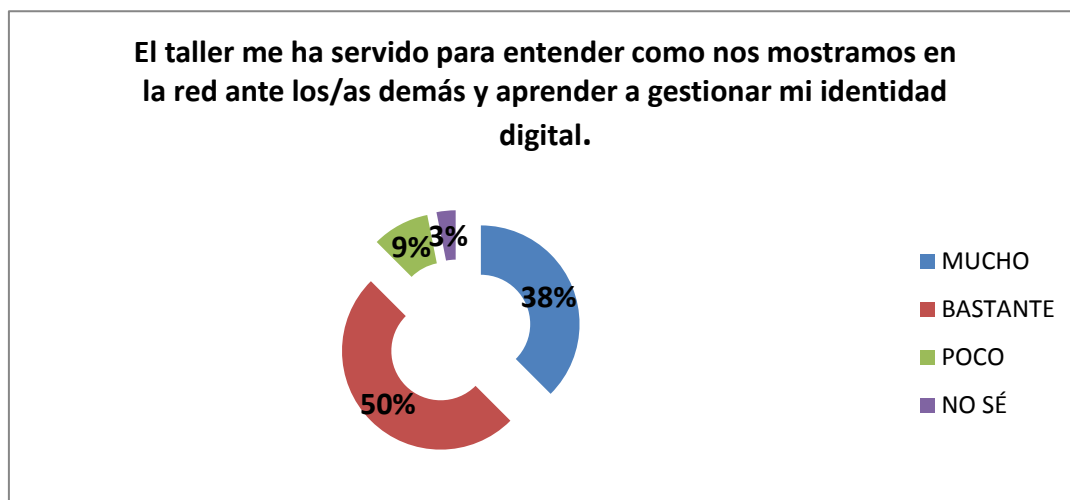
Cada uno de esos ítems son valorados en términos de satisfacción a partir de la expresión “El taller me ha servido para conseguir (ítem)...”

- MUCHO
- BASTANTE
- POCO
- NADA
- NO SÉ

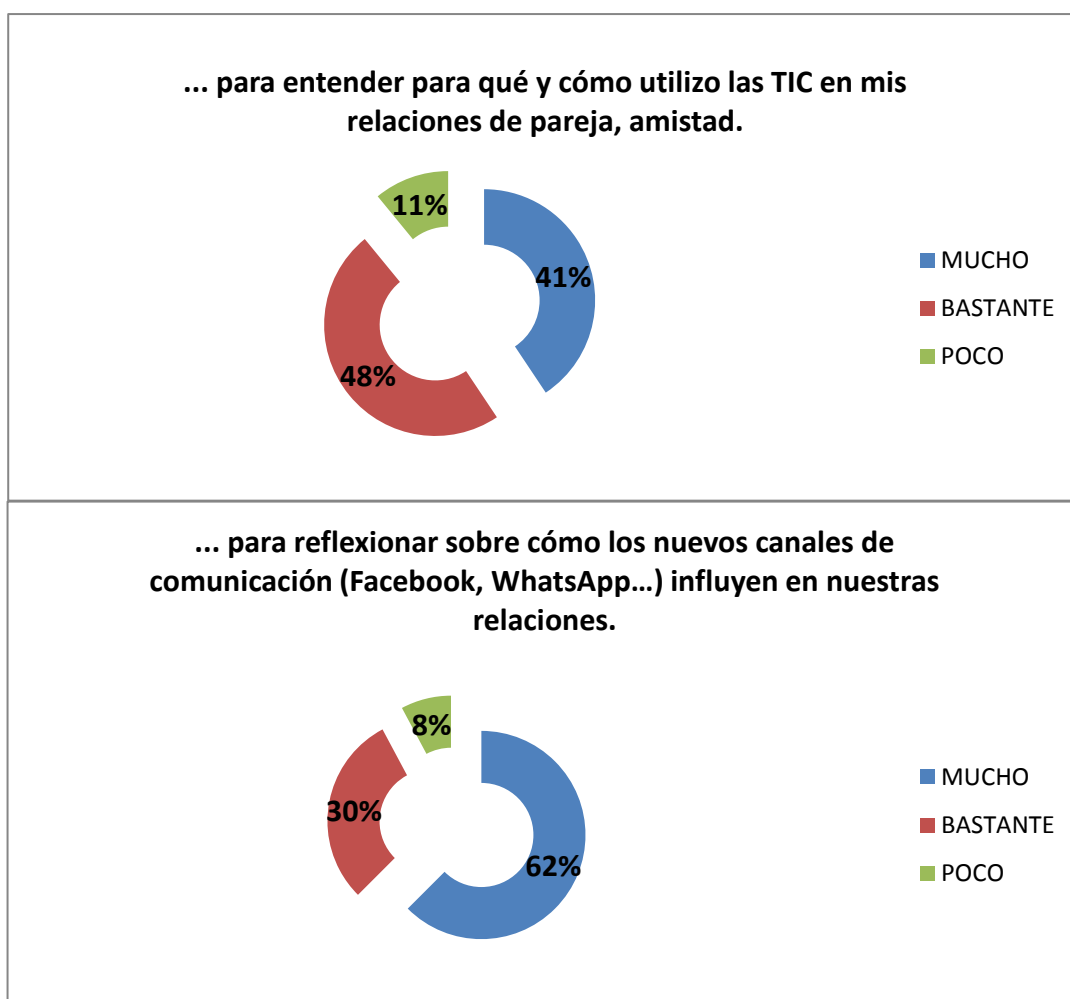
Así mismo, disponían de una **pregunta abierta** (“Tres ideas que te lleves de este taller”) para aportar su visión más personal de la experiencia a nivel global. Esta pregunta estaba incluida, previamente, en el cuestionario tipo inicial de evaluación del programa, pero alumnos y alumnas escribieron en este espacio ideas relacionadas directamente con lo trabajado desde nuestra propuesta de intervención que consideramos imprescindible señalar.

El cuestionario fue cumplimentado por el equipo de líderes al finalizar los talleres en el aula. Para ello se utilizaron los últimos minutos de la intervención.

Datos obtenidos, por ítem y escala, en las preguntas con respuesta cerrada:



De la información mostrada a partir de las preguntas de respuesta cerrada percibimos una satisfacción generalizada con la intervención propuesta en el aula, de manera que la mayoría del alumnado (**88% de la muestra**) considera que el taller le ha servido mucho o bastante para entender su identidad digital y la gestión de la misma.



Casi el 90% valora en positivo el conocimiento adquirido sobre la finalidad y las formas de uso de las TIC en las relaciones interpersonales. Así mismo, **el 62% cree que el taller ha sido muy útil** para reflexionar sobre la influencia de los nuevos canales de comunicación, y solo el 8% creen que el taller ha sido poco eficaz para conseguir ese objetivo.

La intervención planteada en el programa Ni Ogros Ni Princesas ha generado, por tanto, una aceptación muy positiva por parte de los y las participantes. **Nadie ha respondido en negativo (“Nunca”) a los ítems planteados**, y únicamente en torno al 10% de la muestra ha elegido el “Poco” como opción en cada una de las preguntas.

Estos datos justifican la necesidad de incluir en el cuerpo del proyecto contenidos y espacios para trabajar con las TICs y sus efectos sobre las relaciones interpersonales. Al conocer la realidad y el contexto de los y las jóvenes que participaron en esta propuesta pudimos detectar como todos y todas estaban familiarizados con las tecnologías, las usaban en su día a día, y establecían contactos de diversa índole a través de ellas, por lo que nuestra preconcepción de la situación tiene coherencia si la relacionamos con la situación que, en la aplicación, nos encontramos.

Datos obtenidos a partir de las respuestas a la pregunta abierta que mostraran ideas relacionadas directamente con lo trabajado desde nuestra propuesta (relaciones 2.0, privacidad, redes sociales...)



21 personas explicitan 24 ideas en los cuestionarios finales cumplimentados que están relacionadas con el uso de las TIC y las redes sociales en el desarrollo y mantenimiento de sus relaciones interpersonales. Una persona podía escribir hasta tres ideas generales sobre toda la temática del taller impartido. Hemos agrupado las ideas utilizando las siguientes categorías:

Uso técnico de los nuevos canales de comunicación: manejo técnico, privacidad y seguridad, etc: 8 ideas. En esta categoría hemos agrupado todas las ideas que tienen que ver con el concepto de privacidad y seguridad en la red y aquellas cuestiones que reflejan un uso técnico más efectivo y destinado a facilitar la experiencia de los y las jóvenes. El concepto más repetido es el de seguridad y cuidado, ya que son 5 las personas que expresan este tipo de conclusiones como respuesta a la pregunta abierta. La expresión “utilizar mejor las redes sociales” aparece en dos ocasiones, lo que nos da a entender que han tomado conciencia de la complejidad derivada del uso técnico de estas plataformas, y que detectan que necesitan más formación e información al respecto.

Reflexión crítica de los nuevos canales de comunicación y su influencia en nuestra sexualidad: importancia de las TIC, actitud ante las redes, etc.: 10 ideas. Bajo esta idea general hemos organizado aquellas ideas específicas que hablan de las formas de uso de las redes partiendo de una conciencia activa y que contemplen aspectos actitudinales, de identidad, que

tengan que ver con las estrategias comunicativas desplegadas, etc. 3 personas han reflejado que el taller les ha servido para entender más cosas sobre la influencia de las tecnologías en nuestras relaciones, y dos mencionan el término “importancia”, aunque no han especificado a qué tipo de influencias se refieren, y si esas influencias van a tener poder sobre los sujetos o sobre los modelos relacionales. También hablan sobre “pensar antes de hacer” o sobre “ser uno/a mismo/a”, vinculado con la idea de identidad personal/digital y de gestión de la misma. Como aportación significativa, se menciona la necesidad detectada de controlar el proceso de añadir contactos en las redes sociales, una tarea cotidiana que se ejecuta de manera casi espontánea.

Gestión de las dificultades relacionales de pareja en la sociedad de la información: celos, control, etc.: 6 ideas. El trabajo en positivo con los sentimientos negativos derivados de las interacciones en red ha sido también un aspecto valorado por el alumnado, y así lo ha hecho saber en la pregunta de respuesta abierta. Los celos, nombrados por dos personas; y el control, nombrado por cuatro personas, han sido puntos fundamentales del trabajo realizado en el taller, y la transformación de los modelos de relación y los canales de comunicación parecen tener mucho que ver en la percepción de estos conflictos.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

Tras analizar los datos obtenidos por medio de las diferentes técnicas de investigación y en base a los objetivos que nos planteábamos en un primer momento presentamos a continuación las conclusiones más relevantes sobre el tema central de estudio.

Redes sociales más utilizadas por el colectivo.

Uno de los datos más relevantes de nuestra investigación y que exponemos en este apartado en forma de conclusión es que **TODAS las personas que han participado en nuestro estudio tienen alguna cuenta en alguna red social**. El uso que se hace de las mismas varía en función de múltiples factores, pero de los datos podemos concluir que el uso diario de las mismas está generalizado.

Las redes sociales más utilizadas por los y las jóvenes son **Tuenti** y **Twitter**, seguidas de **Ask.com**, una red social que no contemplábamos en el momento de iniciar el estudio y que ha resultado especialmente relevante para el colectivo. Además también se habló de aplicaciones ligadas al uso de esas redes mayoritarias, como **Instagram**, que sin ser una red social en sí misma funciona en complemento con Twitter, principalmente.

Estas redes sociales parecen ser populares por diversas cuestiones que podemos señalar a partir de los datos obtenidos:

- Son plataformas **sin complicaciones técnicas**, con funcionamiento sencillo y sin demasiadas opciones que configurar. Esa simplicidad juega una importante baza a la hora de elegir el tipo de herramienta TIC que se va a adoptar en la vida cotidiana y eso se ve muy claramente en el caso de Twitter. Esta red, inicialmente orientada a un colectivo más adulto y con una clara finalidad divulgativa, es masivamente utilizada por ellos y ellas por la facilidad de uso, su agilidad, y la comodidad de uso a través de los móviles.
- En esas redes se evidencia un claro efecto “llamada”, así como una **fuerte tendencia de grupo**: las redes que más se utilizan son aquellas con más influencia dentro del grupo de iguales, de amigos y amigas, de compañeros/as de clase... es decir, del contexto próximo.

A lo largo del proceso de investigación salieron muchos nombres de muchas redes diferentes en las que tenía actividad parte del alumnado estudiado: Tumblr, Omegle o Badoo fueron las más repetidas.

A la hora de diseñar las dinámicas de trabajo en el aula tuvimos como referente la red social **Facebook**, entendiéndola como una plataforma de uso común y cotidiano entre

los y las jóvenes. Sin embargo, tras nuestra investigación, podemos decir que **Facebook no es una red de referencia para las chicas y los chicos de entre 15 y 18 años.**

Identidades y Narrativas Digitales.

Las conclusiones que podemos desprender del estudio de las narrativas digitales tienen mucho que ver con las conclusiones en relación con las identidades digitales, ya que entendemos (y así lo comprobamos en la muestra estudiada) las **narrativas como productos del juego de interacción entre identidades**, en el que ambas se retroalimentan y unas dependen de las otras.

Existen ciertas diferencias palpables entre cómo ellos y ellas presentan en papel sus identidades digitales, y cómo hablan sobre sus identidades en red. Es decir, detectamos que **existen ciertas incoherencias entre lo que hacen y lo que dicen que hacen**: por sus expresiones verbalizadas parecen entender de un modo más crítico las redes que lo que, después, evidencian en sus “yoes” digitales.

La **concepción de privacidad en línea** que ellos y ellas poseen tiene mucha importancia para entender esas incoherencias. Cuando hablan, en las dinámicas de aula de los datos personales que comparten en la red parece que tienen el total control sobre ellos y son conscientes de las dificultades que conlleva volcar en estos entornos cuestiones personales. Sin embargo, en muchas identidades en papel podemos ver como no hay un control evidente de privacidad a la hora de tratar en sus perfiles aspectos sensibles. Tras comentar y preguntar abiertamente a ellos y a ellas si conocían las posibilidades de privacidad que ofrecían las redes, la respuesta mayoritaria era “no”. Además, tampoco eran capaces de explicar cómo tenían configurados sus perfiles. Es decir, **hay un desconocimiento general de las estrategias de privacidad en las redes sociales**, lo que hace que exista una brecha entre lo que ellos creen que comparten en Internet y lo que comparten en realidad. **Su voluntad difiere de su actuación.**

En cuanto a las narrativas detectadas tras el análisis tanto de las identidades en papel como de los debates en el aula, no observamos una **variación significativa en el nivel de evidencia** de las narrativas dependiendo si éstas son Públicas, Semi-Públicas o Privadas. Tampoco detectamos esa variación en la temática de los contenidos que se comparten, que en todos casos es personal. En el plano experiencial de la muestra solamente detectamos **dos niveles reales de gestión de las narrativas**:

- **Narrativas Públicas:** El contenido que comparten en sus perfiles con todos sus contactos, ya que no hacen grupos, ni tienen diferentes niveles de privacidad dentro del listado global. El contenido llega a todas las personas en su red de contactos excepto a aquellas personas que han previamente bloqueado. En varias ocasiones no distinguen si tienen por defecto el perfil configurado para que lo pueda ver todo Internet, o para que solamente lo

puedan ver los contactos que previamente han aceptado, por lo que debemos tener en cuenta esta peculiaridad.

- **Narrativas Privadas:** Las que generan en sus mensajes privados y en sus conversaciones individuales/grupales.

Además, también percibimos que estas incoherencias detectadas pueden derivar de la **diferencia de formatos desde los que se aborda el mismo tema**: hablando en grupo y escribiendo individualmente. En la interacción individual por escrito al alumnado le cuesta más expresar sus ideas, o lo hace de una forma más simple y superficial. Sin embargo, cuando existe el apoyo del grupo, y el diálogo de hace de manera horizontal, entendiendo al grupo como una voz global y compartida, estas ideas se expresan con más riqueza y más fundamento. Esto es muy apreciable en los debates surgidos de las dinámicas de aula, pues en estos intercambios es el grupo (en ocasiones con un/a líder, en ocasiones no) el que lanza el mensaje, y no las personas de manera individual. Estos debates han servido para enriquecer mucho el contenido expresado en forma de identidades digitales en papel, y para acercarnos un poco más a la realidad digital de ellos y de ellas.

Las identidades digitales y las narrativas que en ellas se despliegan son eminentemente **visuales**. Si bien se comparten contenidos de muchos tipos diferentes, la sensación general que se puede obtener del análisis global de las identidades generadas y verbalizadas es su tendencia a la comunicación y representación en forma de **imagen**. Esto llama la atención más aún si tenemos en cuenta que muchas de esas identidades se suceden en plataformas fundamentalmente textuales como Twitter. Las imágenes que se utilizan para reafirmar la identidad en red y para hablar con los otros y las otras dan cuenta de la presencia física de la persona (fotografías), echando en falta componentes más simbólicos o representaciones más creativas de la idea de “yo”.

Nos llama la atención la tendencia global a lanzar mensajes “secretos” en forma de canciones, frases o textos. Si bien podemos justificar con los datos obtenidos que la mayoría de los contenidos que se comparten a través de Internet son explícitos y poco simbólicos, no podemos dejar de lado como **lo más íntimo** tiene cabida en estas plataformas y en este colectivo también de una forma más indirecta. Estas formas indirectas esconden juegos de seducción con una **comunicación unidireccional** que en muchos casos dificulta el intercambio real de intenciones y, por tanto, la construcción de relaciones emocionales en red.

Esos contenidos que conforman identidades y narrativas buscan **reforzar los aspectos positivos que ellos y ellas detectan en sí mismos/as**, vinculando esas identidades de manera directa con la vivencia analógica. Los datos utilizados en las identidades digitales son reales y seleccionados en función de una imagen ideal que quieren proyectar hacia el mundo y, específicamente, hacia los y las demás.

A pesar de que lo significativo de estas identidades es su coherencia con el plano analógico de la persona, **existe cierto componente de “ilusión”** en forma de

intenciones y deseos explicitados que tienen que ver con el futuro próximo de ellos y de ellas. En las identidades que hemos estudiado el plano de la fantasía pura no aparece presente, o si aparece se detecta claramente que se hace, también, desde un punto de vista no real, más relacionado con un plano de idealización, onírico, artístico, etc.

Las identidades digitales **van supeditadas a la vivencia social y relacional**, *“los jóvenes perciben el ciberespacio como una continuación de la realidad de la vida cotidiana: saben distinguir entre el patio de la escuela y las redes sociales, pero para ellos no existe una vida presencial y otra digital”* (Busquet, 2013). Aparecen en interacción entre ellas por medio de las narrativas digitales públicas, y suelen conectar unas con otras estando vinculadas a gustos, aficiones o eventos en común. Además, se da mucha importancia al reflejo del grupo en las identidades por medio de fotografías grupales, o de pareja. Podemos decir que las identidades digitales atienden al gran grupo de iguales como punto de partida, centrándose en el pequeño grupo de amistades/pareja como elemento configurador y nuclear a partir del que toman forma y se construyen. En directa relación con esta idea, las identidades digitales de los demás **se legitiman en base al encuentro real de la otra persona**: ellos y ellas solo se fían de las identidades de aquellos y aquellas que conocen en persona, aunque parten de la base de que no siempre se dice toda la verdad.

Lo que sucede en la presencia e interacción de identidades digitales repercute en la vivencia analógica. Así mismo, lo que se muestra en esas identidades y lo que se comparte a través de la narrativa, aun siendo algo construido por la propia persona en función de sus intereses y sus aspiraciones, acaba por convertirse en una realidad “1.0” que va a influir en el resto de planos experienciales de la persona, Lo que se muestra y lo que se comunica tiene influencia sobre el día a día personal, social, académico, etc., pues este colectivo *“busca en las redes sociales el contacto personal y la construcción de su ser social”* (Bernal y Angulo, 2013:29).

Uso e influencia de las TIC en las relaciones afectivas entre iguales.

No todas las TICs se utilizan para lo mismo. Podemos distinguir entre tres tipos de TICs para concluir aspectos significativos sobre su uso en las relaciones afectivas:

- **El uso de las redes sociales con más presencia en el grupo de iguales** (y, por tanto, en las que juega un rol prioritario el componente del “efecto llamada”) se convierten en un complemento a la vida analógica, o lo que es lo mismo, van de la mano con la vivencia real de los y las jóvenes. Estas plataformas refuerzan las relaciones de amistad y pareja establecidas en el plano “cara a cara”, posibilitando acercamientos más íntimos y cotidianos desde dos espacios: el social (narrativas públicas) y el privado (narrativas privadas).
- **Aquellas redes sociales minoritarias**, como Tumblr, Omegle o Badoo son más individualistas, no presentan una influencia relevante en la vivencia social

(en el plano analógico) de la persona, y son puestas en juego más como elemento lúdico que como parte de la identidad digital de cada cual.

- **Otras herramientas de comunicación**, como WhatsApp, Line o Skype, que no configuran identidades digitales pero sí interfieren en las narrativas y son el nexo más fuerte entre el mundo digital y el mundo analógico, pues sustituyen a otros medios de comunicación pre-digitales como el teléfono móvil o los SMS. Al igual que las redes sociales mayoritarias, sirven como refuerzo de las relaciones de amistad y pareja y posibilitan el acercamiento, pero lo hacen desde un espacio eminentemente privado (narrativas privadas).

Las TICs más usadas por el colectivo estudiado para mantener y profundizar en las relaciones emocionales y afectivas (sobre todo cuando hablamos de relaciones de pareja) son las que pertenecen a la categoría **“Otras herramientas de comunicación”**. Estas herramientas se utilizan más aún que las redes sociales para establecer diálogos privados más profundos, o que tengan más continuidad en el tiempo. En concreto, **la herramienta más usada para este fin es WhatsApp**.

Si catalogamos los efectos de las TICs sobre las relaciones atendiendo a sus influencias positivas y negativas, obtenemos:

Influencias Positivas:

- Gracias a este tipo de medios de comunicación podemos sentir que **estamos más cerca de nuestros seres queridos**: amigos, familia, pareja, etc. Eso nos ayuda a sentirnos seguros y a saber que en caso de necesidad tenemos al alcance de un “click” la ayuda necesaria.
- Muy en relación con la idea anterior, las TICs nos hacen compañía **e impiden que nos sintamos solos o solas**.
- **Es más sencillo mantener las relaciones de amistad y pareja a distancia** como, por ejemplo, las amistades con personas que viven lejos. Las redes sociales nos permiten conocer cosas acerca de la vida diaria de ellos y ellas, por lo que nos sentimos involucrados activamente en la cotidianidad de los otros y las otras. También son útiles para reforzar y alimentar los vínculos con personas que estamos conociendo, pero no podemos ver todo lo que nos gustaría.
- Permiten que **no se dejen en “pausa” las relaciones afectivas por situaciones temporales**, como un largo viaje, una estancia de estudios en el extranjero, etc.
- **Nos acercan a otros contextos vitales** y nos permiten conocer a gente muy diferente, abriendo nuestras posibilidades de acción y de relación.
- **Con las TICs es más fácil dar “el primer paso”**. Acercarse a una persona que nos gusta no siempre es sencillo: miedos, vergüenzas, inseguridades, etc. Tuenti, Twitter o WhatsApp nos proporcionan “excusas” que favorecen un

primer contacto con la otra persona, y el no tener que enfrentarnos a ella “cara a cara” hace un poco menos complicado los primeros pasos de cualquier tipo de relación.

Influencias Negativas:

- Para el colectivo que ha participado en el estudio, las TICs maximizan el contacto, lo que no siempre deriva en un reforzamiento de las emociones. Las conversaciones continuas pueden llegar a convertirse en repetitivas, **“cansándonos” más rápido de las personas**. Esta conclusión parece que deja entrever una nueva manera de entender las relaciones y las personas como objetos de consumo vinculadas a la idea del amor en la sociedad líquida y del capital (Illouz, 2007; Bauman, 2005)
- La facilidad con la que se establecen esas comunicaciones también repercute negativamente en el imaginario romántico del alumnado. Ya no “hace ilusión” que te manden un mensaje, es más normal conectar con la otra persona y parece que se pierde parte de la “magia” del juego de la seducción.
- Hemos visto durante el estudio varios casos de **celos y control de pareja y amistades** a través de las TICs difíciles de gestionar. Esas estrategias de control en pareja generan dificultades en ambos sentidos:
 - La persona que controla puede llegar a sentir ansiedad por la situación, no siendo capaz de desplegar mecanismos de autocontrol ante la cantidad de información que le proporcionan estas herramientas. Los datos aportados por las redes sociales son, en sí mismos, objetivos: la subjetividad la aporta la persona, y esa subjetividad puede negativizarlos, estableciendo relaciones no causales entre personas, acontecimientos, sentimientos, etc. Así, esos datos pueden favorecer la **construcción de “historias imaginadas”** que alimentan inseguridades y “fantasmas”, convirtiéndose en una realidad paralela inconexa con lo que sucede verdaderamente en el plano vivencial y relacional.
 - La persona que está siendo controlada **ve coartada una parte muy importante de su intimidad**, limitando su libertad a la hora de conectarse, al hablar y relacionarse con otras personas, etc. Además, ese control parte de la base de que existe una desconfianza hacia la persona que está siendo controlada, lo que no favorece la generación de bases positivas en las relaciones de pareja o de amistad.
- Las TIC fallan técnicamente, el funcionamiento no siempre es perfecto y a veces pueden ofrecer datos erróneos, poco precisos y no fiables. Parece desprenderse de lo estudiado que los y las jóvenes tienden a **confiar más en la máquina que en las personas**, estableciendo con estas tecnologías una relación unidireccional y sesgada que da una visión de la realidad imprecisa y limitada.

Ya hemos comentado en anteriores conclusiones que lo que sucede en las redes tiene su repercusión en la vida analógica. Los problemas también acaban traspasando los límites de lo digital, duplicándose los ámbitos en los que la situación debe resolverle. La dificultad viene cuando hay que enfrentarse a los problemas en red: **no tienen habilidades para trabajar constructivamente los conflictos que comienzan y continúan en Internet**. Con frecuencia, la única estrategia para solventar estos conflictos, y para evitar la incursión en el plano personal propio de aquellos o aquellas con los que se mantiene una relación difícil o tensa es el **bloqueo**.

Mitos y estereotipos que influyen en la construcción de identidades y narrativas.

Como ya señalamos en el análisis de datos, vemos una diferencia muy clara entre los mitos que se muestran en las identidades digitales por escrito y los que se detectan en la verbalización surgida a partir de las dinámicas de aula: En las identidades detectamos muchos más estereotipos (generalmente relacionados con el género) que en las discusiones sobre los datos que se comparten y el tipo de contenidos divulgados en línea. Estos estereotipos detectados parecen responder a la cultura dominante en lo que a la visión de los roles de los sexos se refiere. Podemos concluir que **los estereotipos de género aparecen en las identidades digitales de los y las jóvenes**.

Las desigualdades entre hombres y mujeres no solamente pertenecen al mundo analógico. A pesar de que hay estudios que sentencian que la convivencia de los sexos “on-line” va rompiendo lanzas en favor de una igualdad real entre hombres y mujeres y una debilidad de “*la imagen estereotipada del género femenino*” (Renau, 2012:105), una de las últimas investigaciones sobre el tema realizada por la Universidad de Bath (Inglaterra) justifica cómo existe una brecha diferenciadora relevante por géneros en cuanto al tipo de uso que se le da a la red: ellos usan Internet para más cosas que las mujeres, que se limitan a orientarlo como medio para comunicarse (Joiner et al., 2012). Por otra parte, los estudios de mercado, como el realizado plurianualmente por Ogilvy&Mather y Microsoft llamado “Digital Divas”, siguen dando una visión de la mujer como sujeto orientado al consumo de productos de belleza, corazón y moda.

Para una verdadera transformación “*es necesario abogar por una nueva realidad comunicativa y tecnológica en contraposición con la vieja ideología sexista y patriarcal*” (Fraga, 2006:7). Podemos abogar por esa nueva realidad comunicativa cimentando unas bases fuertes que nos haga partícipes activos de la sociedad de la información, y eso solo es posible siendo capaces de entender, reconstruir y participar en la misma a través de los medios de comunicación.

La manera en que se manejan los celos, y la idea general de pareja que se muestra en el estudio, y que determina principalmente las narrativas privadas desplegadas, está poderosamente influida por la **idea del amor romántico** (Herrera, 2011) como

ideal de pareja: la sensación de búsqueda continua del otro o la otra, los sentimientos que “no se pueden controlar”, el respeto basado en la idea de fidelidad o la concepción de pareja monogámica están presentes en todos los grupos, por lo que consideramos que es un concepto global que forma parte de la cultura dominante y los imaginarios colectivos de este grupo de estudio concreto. Debido a la escasa literatura académica disponible acerca de la influencia de las TICs sobre el ideal del amor romántico y sus posibles transformaciones en la era del conocimiento, creemos que esta temática puede derivar en futuras líneas de trabajo emergentes que generen nuevo conocimiento en la sociedad actual.

Por último, debemos destacar cómo otras representaciones populares con fuerza mediática son representadas por el alumnado en sus identidades, recuperando el **concepto de “meme”** trabajado en el marco teórico y justificando su presencia en la vida 2.0 del colectivo. El caso de “ola ke ase” es muy relevante, ya que en diferentes centros se retomó esta tendencia de la red con un sentido lúdico pero, a la vez, personal. Esta conclusión nos hace entender que los medios y sus productos son unos elementos muy cercanos a los y las jóvenes, que forman parte de sus imaginarios individuales y colectivos, y que ellos y ellas son capaces de hacer “suyos” los mensajes que desde ellos se lanzan. Entender los mecanismos de reproducción de estos memes es una tarea pendiente que deriva de este estudio, y que va a ir muy vinculada con la **perpetuación de estereotipos de género, del amor romántico, de modelos relacionales desequilibrados, etc.**, profundizando en como la cultura dominante en la red determina también las vivencias emocionales y afectivas.

Valoraciones sobre la intervención y la temática tratada.

El alumnado **se muestra satisfecho con la intervención en el aula** y con la temática tratada desde la propuesta de actualización del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas” y **considera importante seguir formándose en aspectos relacionados, sobretodo, con la privacidad** a través de las redes. La importancia que para los jóvenes tiene la privacidad, y la necesidad percibida de trabajar con este aspecto para reforzar y favorecer su presencia en la red, se repite en otros estudios sobre el papel de las redes sociales en las relaciones interpersonales (Bernal y Angulo, 2013; Madden et al, 2013).

Las voces del alumnado siguen la tendencia de una discusión de actualidad académica que nos interesa por la temática tratada, y por la diversidad de opiniones vertidas en ella: ¿Vendemos nuestra vida en la red?, ¿hemos aceptado perder nuestra libertad por tener un espacio social más amplio y más global? En el fondo, dos caras de una misma realidad: ¿prisión de las redes? (Keen, 2011) ¿nuevos contextos digitales para mostrar viejas tendencias sociales? (Johnson, 2011).

En torno a esta línea de debate, creemos que es fundamental atender a la necesidad de sentar unas **bases formativas que desarrollen y potencien una actitud activa y crítica** respecto a las TICs que den habilidades para solventar dificultades derivadas

ya no solo de la privacidad, sino también de los conflictos relacionales, los celos, el control, el amor, y en general, la vida afectiva y emocional. Así mismo, consideramos que las posibilidades multimedia de las TIC pueden enriquecer la vivencia sexual en tanto que nos dan una visión más amplia del mundo sensitivo.

Por ello, justificamos la necesidad de una alfabetización digital en los procesos de educación sexual que den cuenta de la construcción de las identidades y narrativas digitales desde el punto de vista de la sexología, que sea capaz de involucrarse en los nuevos modelos que se están generando para dar a los y las jóvenes orientaciones y guías que les permitan construirse a sí mismos como **“seres sexuales y deseantes 2.0”**

8. PROPUESTAS DE MEJORA Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Propuestas de mejora.

La principal **propuesta de mejora** que aportamos con este estudio es el **trabajo activo en la actualización del proyecto institucional “Ni Ogros Ni Princesas”**, actualmente una de las escasas posibilidades de incluir en la educación formal y reglada la Educación Sexual como contenido estructurado y organizado. Sin embargo, y debido a los acontecimientos sociales y políticos actuales, nos encontramos en un momento delicado en el que nuestra intención de intervención pende de un hilo.

En estos momentos **la Educación Sexual no tiene un espacio formal con entidad propia en el currículum educativo**, asumiendo la característica de “transversalidad” que introdujo ya en 1990 la LOGSE. La educación sexual se trabaja de manera multidisciplinar, enfocando una visión general de la misma desde diferentes materias: en biología de habla de la reproducción, en lengua de la comunicación, en educación física del cuidado del cuerpo, etc. La realidad de los centros educativos y de su alumnado es que la educación sexual depende, directamente, de la voluntad del equipo directivo, de orientación y docente: Si el profesorado lo considera oportuno, trabaja la temática en su asignatura; si cree que no es lugar para ello, no lo hace.

Por otra parte, existen proyectos autonómicos, de ayuntamientos o de entidades sin ánimo de lucro, que participan de manera casi “extraescolar” en las aulas de diferentes cursos y desde diferentes perspectivas: sanitaria, sexológica, de género... Estos proyectos no llegan a todos los centros, no existe unicidad de criterios de actuación y lo que es más importante, no todo el profesorado está involucrado. ¿Podemos atender a las diversidades, los sentimientos, las dificultades comunes, los cuerpos y los estereotipos en una intervención puntual? Las ganas, el buen hacer, y el esfuerzo no son, por desgracia, suficientes. Aquí se encuentra el proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”, en el que estamos trabajando y que pretendemos seguir mejorando, incluyendo temáticas novedosas y perfilando el trabajo en pro de **una alfabetización sexual y digital**

Para reforzar el trabajo llevado a cabo desde la transversalidad y los proyectos externos, en la LOE se incluyó la asignatura de “**Educación para la Ciudadanía**”, estructura formal en la que sí se consideraban contenidos relativos a la sexualidad humana y su aspecto más social: nuevos modelos de familia y de relaciones, derechos reproductivos y sexuales, posicionamiento de las identidades y orientaciones, etc. Por otro lado, dentro de los objetivos generales de cada etapa educativa obligatoria se explicitó la necesidad de trabajar en el proceso de enseñanza con los cuerpos, las capacidades afectivas o el valor y el respeto entre los sexos.

¿Dónde queda la educación sexual en el currículum LOMCE? La LOMCE suprime Educación para la Ciudadanía, o lo que es lo mismo, la única asignatura que atiende a la dimensión social de la sexología, limitando al máximo el cuerpo teórico

de la educación sexual en el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje formal. Por otro lado, busca limitar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de educación, lo que también limitará las posibilidades de las mismas para desarrollar proyectos curriculares propios que incluyan la educación sexual en el marco formal. Queda por conocer si en los objetivos generales de etapa se incluirán apreciaciones que referencien la vivencia sexual de las personas. A esto debemos añadirle el papel que la iglesia católica asume en la configuración del nuevo borrador de ley,

En contra de lo que el gobierno del PP y la Conferencia Episcopal nos quiere hacer creer, hablar de sexualidad en la escuela no es centrar un discurso en las bondades del aborto y del condón. **La educación sexual busca, entre otras cosas, ayudar a que los niños, niñas y jóvenes de cualquier edad se entiendan a sí mismos y mismas, y a sus iguales.** O lo que es lo mismo, aprender cosas que tienen que ver, directamente, con sus cuerpos, sus relaciones y sus emociones, aspectos vivenciales que nos acompañan a lo largo de toda nuestra existencia.

En la actualidad, **las TICs forman parte de nuestros lenguajes, de nuestras estructuras cognitivas, de nuestras aulas y de nuestras casas.** Obviarlas en un plano tan enriquecedor como el sexual es dejar de lado múltiples manera de expresarse, posicionarse y conocerse.

Nuevas líneas de investigación.

En cuando a las nuevas líneas de investigación que podemos proponer, creemos imprescindible **seguir trabajando en el estudio de las relaciones interpersonales** entre jóvenes atendiendo a aspectos como:

- Educación sexual a partir de los medios de comunicación de masas: Desarrollo de contenidos didácticos a partir de contenidos informales.
- Influencia de las identidades y las narrativas digitales en el mito del amor romántico: ¿transformación o perpetuación?
- TICs y género: Uso los medios de comunicación de masas para crear y divulgar contranarrativas en función de los estereotipos detectados.
- Narrativa transmedia no ficcional y vivencias cotidianas: ¿cómo nos comunicamos personalmente en los entornos digitales?, ¿ha generado la convergencia de medios nuevos modelos de relación afectiva y personal?
- Gestión de la privacidad en red en relaciones de pareja en los y las jóvenes: espacios de intimidad en un mundo 2.0.
- Construcción de la identidad sexual y de la erótica personal en la sociedad red.
- Cultura mediática y artefactos consumidos: detectar elementos de fuerza detrás de representaciones y mensajes para entender en profundidad los estereotipos que se reproducen. ¿Qué es lo que hace que se consuman unos productos y no se consuman otros?

- Relación de los niveles socioeducativos y culturales de las familias y los estereotipos reproducidos en las identidades y narrativas digitales.

Estas **líneas propuestas** van encaminadas a seguir trabajando en torno a las temáticas de relevancia académica actual y pueden generar nuevos conocimientos pedagógicos y sexológicos en forma de intervención socioeducativa que respondan a las cuestiones que la sociedad de la información y los avances tecnológicos que en ella revierten y de ella derivan.

Finalmente, queremos dar prioridad al desarrollo de investigaciones cualitativas que utilicen **estrategias emergentes** que nos ayuden a conocer realmente al colectivo de estudio, implicándonos en sus vivencias más personales y siendo parte activa en el proceso. Por ello, nuestra intención es articular metodologías apoyadas en la **etnografía virtual** y los **estudios de casos virtuales**, encaminadas a una **investigación para el cambio social**, que reinvierta en los contextos y que ponga en marcha intervenciones educomunicativas reales y posibles.

9. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE REFERENCIA

Bibliografía.

Amezúa, E. (1999) *Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología. Revista Española de Sexología*, Nº 95-96.

Aparici, R. (coord.) (2010) *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. UNED, Madrid.

Barker, J. y Tucker, R. (1990) *The Interactive Learning Revolution: Multimedia in Education and Training*. Kogan Page, Londres.

Barranquero, A. (2007) Conceptos, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. *Revista Comunicar* Nº 29, pp. 115-120.

Bauman, Z. (2005) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Bernal, C. y Angulo, F. (2013) Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, Nº40, pp 25-30.

Bernete, F. (2010). Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, Nº 3(1), art. 4. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/689/662>. Consultado por última vez el 9 de Junio de 2013.

Bernete, F. (2007). *Comunicación y lenguaje juvenil a través de las TIC*. Ministerio de Asuntos Sociales, Injuve, Madrid.

Buckingham, D. y Bragg, S. (2003) *Young people media and personal relationships. Institute of education*. London.

Burón, A. y Fernández, M.P. (2011) *Informe Generación 2.0*. Universidad Camilo José Cela. Disponible en <http://es.slideshare.net/ucjc/generacin-20-hbitos-de-los-ad>. Consultado por última vez el 15 de junio del 2013.

Busquet, J. (2013) Los jóvenes hacen un uso superficial de las nuevas tecnologías. *La Vanguardia*, versión digital. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130104/54358806590/jovenes-tienen-uso-superficial-nuevas-tecnologias.html>. Consultado por última vez el 16 de Junio de 2013.

Cartensen, T. (2009) Gender in Trouble in Web 2.0: genderrelations in social networks sites, wikis and weblogs. *International Journal of Gender, Science and Technology*, Nº 1, pp. 106-127. Disponible en <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/viewFile/18/31>. Consultado por última vez el 20 de mayo de 2013.

- Castells, M. (2001) *La era de la información*. Alianza Editorial, Madrid
- Castells, M. (2001) Internet y la Sociedad Red. *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. UOC, Barcelona.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006) *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Mc Graw Hill, Madrid.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (1996) *Cómo nos venden la moto*. Icaria, Barcelona.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill, Madrid.
- Da Silva Concha, D. (2006) Deseos públicos e identidades privadas. Internet, género e identidad sexual masculina en Chile. El caso de los avisos personales del diario La Nación. *Gazeta de Antropología*, N° 22, art. 36.
- Dawkins, R. (2000) *El gen egoísta*. Salvat Editores, Barcelona.
- De la Cruz, M.R. (1992). Educación sexual: una propuesta de intervención. *Revista Española de Sexología*, N° 62.
- Díaz-Noci, J. (2010) Medios de comunicación en internet: algunas tendencias. *El profesional de la información*, Vol. 19(6), pp. 561-567. Disponible en http://www.elprofesionalde lainformacion.com/contenidos/2010/noviembre/medios_comunicacion.pdf. Consultado por última vez el 9 de mayo de 2013.
- Durán, D. (2006) Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Revista Aula*, N° 153-154, pp. 7-10. Disponible en http://biblioteca.ucm.es/compludoc/S/10609/1131995X_1.htm. Consultado por última vez el 29 de mayo del 2013.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Fraga, C. (2006) Las mujeres y los medios de comunicación: una relación controvertida. *Comunicación e Ciudadanía*, N°1, pp. 45-52. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2542840.pdf>. Consultado por última vez el 20 de junio del 2013.
- Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo.
- Fueyo, A. (2003) Alfabetización Audiovisual. Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios en Aparici, R. (2003) *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Educación*, pp. 457-483. UNED, Madrid.
- García-Leiva, P. (2005) Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, N° 7, pp. 71 – 81. Disponible en http://webdeptos.uma.es/psicologiasocial/patricia_garcia/escritos_articulo4.pdf. Consultado por última vez el 17 de mayo de 2013.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) *Competing Paradigms in Qualitative Research en Dezin*, N y Lincoln, Y. (1994) *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117. Thousand Oaks: Sage, U.S.A.

Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires

Herrera, C. (2011) *La construcción sociocultural del amor romántico*. Editorial Fundamentos, Madrid.

Hine, C. (2004) *Etnografía virtual*. Editorial UOC, Barcelona.

Huntington, S. (2004) *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. Simon & Schuster, USA.

García, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo, México.

Ibarra, M.S. et. al. (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, Nº 359, pp. 206-231.

Illouz, E. (2007) *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. Polity Press, London.

Johnson, S. (2011) Your Life Torn Open, Essay 2: Zuckerberg's Next Move. *Wired*. Nº 3. Disponible en: <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2011/03/features/zuckerbergs-next-move?page=all>. Consultado por última vez el 20 de Junio de 2013.

Joiner, R., Gavin, J., Brosnan, M., Cromby, J., Gregory, H., Guiller, J., Maras, P. and Moon, A. (2012) Gender, internet experience, internet identification and internet anxiety: a ten year follow-up. *Cyberpsychology, Behavior, and SocialNetworking*, Nº 15(7), pp. 370-372. Disponible en http://opus.bath.ac.uk/30228/3/Joiner_et_al_Cyber_paper%5BR.7%5D.pdf. Consultado o por última vez el 7 de mayo de 2013.

Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la Comunicación*. La Torre, Madrid.

Keen, A. (2011) Your Life Torn Open, Essay 1: Sharing Is a Trap. *Wired*. Nº. 3. Disponible en: <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2011/03/features/sharing-is-a-trap?page=all>. Consultado por última vez el 10 de mayo de 2013.

Korin, E. (2007) *Los lenguajes de la comunicación de masa*. UNESCO.

Leung, L. (2007) *Etnicidad Virtual: Raza, Resistencia y World Wide Web*. Gedisa, Barcelona.

Levi-Straus, C. (1981) *Las estructuras elementales del parentesco*. Paidós, Barcelona.

- Lowenthal, P. & Dunlap, J. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *The Internet and Higher Education*. N° 13(1-2), pp. 70-72.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., & Smith, A. (2013) *Teens, Social Media, and Privacy*. Pew Research Center. Disponible en <http://www.pewinternet.org/Reports/2013/Teens-Social-Media-And-Privacy.aspx>. Consultado por última vez el 10 de junio del 2013.
- Marcelle, G. (2000) *Trasforming Information & Comunicación Technologies for Gender Equality*. Gender in Development Programme, UNDP.
- McKenna, K. & Bargh, J. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, N° 4, pp. 57-75.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2010). Feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin y principio de siglo. *El Cotidiano*, N° 25, pp. 5-14.
- Murray, J. (1999) *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP, México.
- Quin, R. y Macmahon, B. (1997) *Historias y Estereotipos*. La Torre, Madrid.
- Renau, V. (2012) Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Aloma*. N° 30, pp. 97-110.
- Robin, B. (2011) *Digital Storytelling Hands-On Lab. The Educational Uses of Digital Storytelling*. Texas.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2007) *Jóvenes en los Medios*. Injuve, Madrid. Disponible en http://www.fad.es/sala_lectura/jovenesenlosmedios.pdf. Consultado por última vez el 22 de abril del 2013.
- Rusque, A. (2007) *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell Hermanos Editores, Caracas.
- Sánchez, M. y Murillo, P. (2010) Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Revista Profesorado*. Vol 14(1), pp. 171-189. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART9.pdf>. Consultado por última vez el 3 de junio del 2013.
- Siiback, A. (2009) Constructing the self through the photo selection-visual impression management on social networking websites. *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, N° 3. Disponible en <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2009061501>. Consultado por última vez el 15 de mayo del 2013.
- Topping, K. (2001) *Peer assisted learning*. Brookline Books, Cambridge.

Wenger, E. (1998) Communities of practice: Learning as a social system. *The Systems Thinker*, Vol. 9, N° 5. Disponible en <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Consultado por última vez el 23 de junio del 2013.

Webgrafía.

Guía didáctica “Ni Ogros Ni Princesas”. Disponible en http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf. Consultado por última vez el 20 de mayo de 2013.

Guía “Educación Sexual con Arte” en http://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Programas%20de%20Educaci%C3%B3n/Educaci%C3%B3n%20afectivo%20sexual/2.%20Taller%20educacion%20sexual%20con%20arte.pdf. Consultado por última vez el 17 de mayo de 2013.

ICT Coalition. Disponible en <http://www.ictcoalition.eu/>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

Ogilvy&Mather y Microsoft (2009) *Digital Divas.* Disponible en http://www.ogilvy.com/On-Our-Minds/Articles/digital_divas.aspx. Consultado el 3 de marzo de 2013.

Pantallas Amigas. Disponible en <http://www.pantallasamigas.net/>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

Protegeles.com. Disponible en <http://www.protegeles.com/>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

Publicidad y medios de comunicación y sexualidad. Presentación PREZI disponible en <http://prezi.com/5i-p0c6qxxkox/publicidad-y-medios-de-comunicacion-sexualidad/>. Consultado por última vez el 10 de mayo del 2013.

StarSmartOnline. Disponible en <http://www.staysmartonline.gov.au/> Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3254537>.

III Congreso Internacional Menores en las TIC. Disponible en <http://www.fundacionctic.org/menoresenlastic/inicio>. Consultado por última vez el 3 de mayo del 2013.

¿Qué significan los ticks al lado de mis mensajes? Disponible en <http://www.whatsapp.com/faq/general/20951546>. Consultado por última vez el 3 de junio del 2013.

10. ANEXOS

Los anexos referenciados a lo largo del documento están disponibles en el CD que acompaña a este trabajo. Este CD incluye:

CARPETA “CENTROS PARTICIPANTES”: En esta carpeta se presentan los datos en bruto de cada centro participante: grabaciones, anotaciones, etc.

CARPETA “IDENTIDADES DIGITALES”: En esta carpeta está disponible una muestra de identidades digitales en formato imagen generadas por los distintos centros. Hemos querido dar cuenta de aquellas más significativas y llamativas.

CARPETA “CUESTIONARIO FINAL”: Muestra del cuestionario final que se pasó en los centros educativos tras la formación del programa. En la carpeta está disponible el documento original previo a nuestro estudio, y la actualización desarrollada en línea con el proyecto de intervención e investigación.

DOCUMENTO “GUÍA DE PROYECTO ASEXORA”: Guía del proyecto “Asexora WhatsApp” publicada por el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias en el año 2012.

